جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

# مدى تمثيل أسئـلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى معلمي مبحث العلوم الحياتية في إقليم جنوب الأردن

إعداد الطالب
مفلح حسين عيال سلمان

إشراف
الأستاذ الدكتور فـؤاد طلافـحة

رسالة مقدمـة إلـى عمادة الدراسات العليـــا
استكمـالاً لمتطلبات الحصول علـى درجــــة
الماجستير في القياس والتقويم قسم عـلـم النفس

جامعة مؤتة، 2013م

## **الإهـــــداء**

إلى روح والدي – رحمه الله- الذي تصغر أمام قدره وعطائه الكلمات

إلى والدتي – أدامها الله- منبع الحنان والعطاء الدائم

إلى زوجتي الغالية – أم مثنى- باقة الورد المعطرة بأريج الحب

إلى أبنائي مثنى ومؤنس ومناف الذين يفوح شذاهم بحياتي

إلى أخي العزيز – أبو حسين – اعترافاً بالفضل

إلى إخواني وأخواتي الذين شجعوني ودعموني

أهدي هذا العمل

**مفلح حسين عيال سلمان**

# الشكر والتقدير

الحمد لله الذي بفضله تتم الصالحات، والصلاة والسلام على سيد المرسلين المبعوث رحمةً للعالمين الذي قال" لا يشكُر الله من لا يشكُر النّاس" (رواه أحمد).

لذا فإنه يسرني ويشرفني أن أتقدم بأسمى آيات الشكر وعظيم الإمتنان للإستاذ الدكتور فؤاد طه طلافحة، الذي لم يألوا جهداً في تقديم المساعدة والمشورة، ولم يبخل بوقته وخبرته وكريم أخلاقه، فبارك الله فيه وفي جهوده، ويسر له الخير ونفع به وبعلمه، كما وأخص بالشكر والامتنان والتقدير والمحبة الأساتذه الكرام أعضاء لجنة المناقشة الدكتور أحمد الثوابية والدكتور راجي الصرايرة والدكتور صبري الطراونة على جهودهم وتفضلهم بقبول مناقشة الرسالة، وعلى ما سيقدمون من نصائح وتوجيهات سترفع حتماً من سوية هذه الرسالة، وستكون محط اهتمامي وتقديري وشكري.

وكما لا يفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان من الأخ الدكتور خالد عطية السعودي على ما بذله من جهود مخلصة ومساعدة قيمة وتوجيهات سديدة كان لها الأثر الكبير في إتمام هذه الرسالة، فله مني وافر التقدير والامتنان والدعاء له بالصحة والعافية، وأن يجزيه الله عني موفور الجزاء.

والشكر موصول للزملاء الذين ساعدوني في عملية تحليل عينة الثبات الأستاذ فؤاد الحوامدة والأستاذ جهاد المسيعدين والمعلمة سامية المسيعدين والأستاذ حسين الفقير والأستاذ عصام الزيدانين.

كما وأشكر الزملاء المشرفين التربويين في جميع مديريات التربية والتعليم في إقليم جنوب الأردن على مساعدتهم لي في جمع الاختبارات، كما وأشكر كل من ساهم في إنجاز هذا العمل المتواضع، وأسال الله أن يجزي الجميع خير الجزاء.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

**مفلح حسين عيال سلمان**

# فهرس المحتويات

# قائمة الجداول

## قائمة الأشكال

# قائمة الملاحق

**الملخص**

**مـدى تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى معلمي مبحث العلوم الحياتية في إقليم جنوب الأردن**

**مفلح حسين عيال سلمان**

**جامعة مؤتة، 2013**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى معلمي مبحث العلوم الحياتية للصف الأول الثانوي العلمي في إقليم جنوب الأردن تبعاً لعدد من المتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة )، حيث تكونت عينة الدراسة من (65) معلماً ومعلمة، تم تحليل جميع الأسئلة النهائية التي قاموا بإعدادها والبالغ عددها (1842) فقرة اختبارية.

وقد خلُصت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن الأسئلة في مستويي التذكر والفهم جاءت في المرتبة الأولى من أسئلة الاختبارات النهائية للمعلمين، وبنسبة (91.48%) من المجموع الكلي للأسئلة، أما الأسئلة في مستويي التطبيق والتحليل قد جاءت ونسبة (8.52%)، في حين لم ترد أية أسئلة في مستويي التركيب والتقويم، كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تمثيل أسئلة الاختبارات النهائية لمستويات الأهداف المعرفية يعزى للنوع الاجتماعي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تمثيل أسئلة الاختبارات النهائية لمستويات الأهداف المعرفية يعزى للمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية متخصصة للمعلمين في كيفية بناء الاختبارات التحصيلية، وضرورة تفعيل دور المشرف التربوي في مساعدة المعلمين في إعداد اختبارات بمواصفات جيدة.

# Abstract

## The Extent to which Final Achievement Test Biology Questions in the South Region of Jordan Represent the Cognitive Domain Levels

**Mifleh Hussein Eyal- Salman**

**Mu'tah University, 2013**

This study aimed at revealing the extent to which the final examinations Biology questions, prepared by the first secondary grade Biology teachers in the south region of Jordan, represent the different levels of Bloom's Taxonomy in the cognitive domain with reference to variables like gender, qualifications, and experience.

The sample of the study consisted of (65) teachers who prepared (1842) final Biology questions at the end of the academic year 2012/2013, The questions were analyzed using the descriptive analytical approach and the content analysis approach. The items were categorized into different levels of Bloom's Taxonomy.

The study showed that teacher's questions came first in the knowledge and comprehension levels with (1685) items representing (91.48%) of the overall questions.

The questions in the application and analysis levels came second with (157) items representing (8.52%) while no questions came on the synthesis and evaluation levels.

Results also indicated that there were no statistical differences ($\alpha \leq 0.05$) related to gender. Results also showed that there were significant statistical differences ($\alpha \leq 0.05$) related to qualification and experience in favor of the teachers who has higher qualifications and more experience for the category (6-10) years. Also teachers who have an experience from (6-10) years tend to represent the applications and the analysis levels more than their questions.

The study recommends conducting special training program related to preparing exams. The role of the supervisor must be activated in order to help teachers in preparing exams with appropriate exam standards.

# الفصل الأول

# خلفية الدراسة وأهميتها

## 1.1 مقدمة:

تهتم النظم التربوية المتقدمة بالتقويم التربوي باعتباره حجر الزاوية لإجـراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلّم في أي مجتمـع (الكبيسي وربيع، 2008) من خلال الكشف عن نواحي القصور والقـوة، وتحديـد الصعوبات، وتقديم الحلول، والمقترحات، وذلك من خلال تحديد البـدائل لـصانعي القرار عند اتخاذهم قراراً ما بشأن تطوير برنامج تربوي معين، إضافةً إلى إسهامه في تحسين وتطوير مخرجات العملية التعليمية، والعنايـة بالمـدخلات والعمليـات (الرواضية، السلطاني والبشايرة، 2004).

ولأن الطالب يعد محور العملية التربوية، فإن الحديث عن التقـويم ينـصب أساساً وبصورة مباشرة، على التحصيل من خلال ما يوفره للمعلمين مـن بيانـات ومعلومات تمكن من إصدار الأحكام على مدى نجاح عملية الـتعلّم فـي تحقيقهـا للأهداف المرجوة منها، وبالتالي المساعدة في اتخاذ العديد من القـرارات المتعلقـة بإجراءات التدريس وأساليبه وطرائقه من جهة، والحكم على مستويات المتعلمين من جهة أخرى، وبهذا تُعد هذه العملية من الوسائل الهامة في تطوير وتعديل وتحـسين كثير من الإجراءات بهدف زيادة فعالية عملية التعلّم والتعليم وتحـسينها(الزغـول، 2004).

ونظراً لتعدد أنواع وأغراض التقويم التربوي ومجالاتـه، نجـد أننـا أمـام مجموعة من الأدوات والأساليب المختلفة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة للحكـم على تعلّم الطلبة، حيث تُعد الاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات التقويم شـيوعاً واستخداماً في مراحل التعليم المختلفة، وفي غالبية نظم التعليم في العالم، واعتمـاداً على نتائج الطلبة في الاختبارات التي يعدها المعلمون فإنهم يصدرون أحكاماً يترتب عليها قرارات ذات أهمية كبيرة تتصل بجوانب مختلفة من أبعاد العمليـة التعليميـة مثل نجاح الطلبة أو رسوبهم، أو تحديد نقطة البدء في دراسـة موضـوع مـا، أو تصنيفهم في فئات معينة وفق سمة أو قدرة معينـة، أو تحديـد مـواطن الـضعف

ونواحي القوة، أو تحديد أسباب فشل الطلبة في تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية التعلّمية، أو تعديل أسلوب التعليم، أو الحكم على البرامج التربوية المختلفة (علام، 2005).

وتأخذ الاختبارات التحصيلية أشكالاً متعددة في التعليم العام في الأردن، من حيث الفترة الزمنية التي تعقد فيها، حيث يعقد بعضها بعد مرور شهر أو شهرين من بداية العام الدراسي، في حين يعقد البعض الآخر في نهاية الفصل الدراسي.

وللاختبارات التحصيلية النهائية أهمية كبيرة في المدارس، لأنها تستحوذ على نسبة كبيرة من العلامة الكلية في أغلب المباحث الدراسية، كما أنها أهم أداة للحكـم على نجاح أو رسوب الطالب، أو اتخاذ قرار بإنتقال الطالب من مستوى إلى مستوى أعلى، وتكتسب أهميتها أيضاً من خلال تحديد مواعيدها، ومدى شـمولية أسـئلتها وقياسها لجميع المستويات المعرفية للمادة، وزمن الإجابة، ومن خلال إهتمام أولياء أمور الطلبة بها، وإهتمام الإدارات المدرسية والمشرفيين التربويين بهذه الإختبارات من خلال مطالبة المعلمين بضرورة الإلتزام بخطـوات إعـداد الاختبـار الجيـد، وضرورة عمل تحليل محتوى، وجدول مواصفات للمادة، والإلتزام بالشروط الفنيـة في إعداد الأسئلة بمختلف أنواعها (عدس، 2002).

وإن هذه الأهمية التي تحتلها الاختبارت النهائية تحتم على واضيعها مسؤولية كبيرة، لذلك يجب أن تتصف بالمعايير العلمية التي تتناسب وأهميتها، وأن توضع وفقاً لأسس ومعايير علمية؛ أبرزها أن تكون مرتبطة بأهداف المادة، وأن تقيس فقرات الاختبار جميع المستويات العقلية، ويراعى فيها التدرج من السهولة إلى الصعوبة؛ بحيث تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وإلا أصبحت أداة مضللة تقدم بيانات غير دقيقة قد تقود إلى أحكام غير صادقة (الصلاحي، 2008).

ومع أهمية الاختبارات كأسلوب مهم ووحيد أحياناً في تقويم التحصيل، إلا أن الأدب التربوي والدراسات مثل (الطنطاوي، 1993؛ هياجنة، 1998؛ زيتون، 1999؛ كرامة، 2006؛ عدس، 2002) التي أجريت في تحليل وتقويم الاختبارات التحصيلية تُشير إلى أن الكثير منها ما يزال يتصف بالغموض، ويعاني من نقص في تمثيل الأهداف المعرفية بمستوياتها المتعددة، وضعف في قدرتها التمييزية، وأن

معظم المعلمين يعانون من ضعف في كتابة أسئلة الاختبارات، حيث تشير الدراسات المسحية أن (90%) من الأسئلة التي يطرحها المعلمون تتطلب استظهار ما تعلمه الطالب سابقاً، وبالتالي فهي تستجر المستويات المعرفية الدنيا، وتهمل المستويات المعرفية العليا ( زيتون، 1999).

إن الإرتقاء في السلم التعليمي بالنسبة للطلبة، يتطلب التركيز على المستويات المعرفية العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم)، حيث أن أهم ما تركز عليه التربية الحديثة الآن هو التحول من الحفظ والاسترجاع إلى الإبداع والإبتكار، لذلك من الضروري أن تتناسب الأسئلة مع مستويات التفكير كافة وبشكل يحقق الإنسجام والتوافق، ويراعي المرحلة العمرية والعقلية التي يمر بها الطالب، مما يساعد على استثمار طاقاته واستخدام تفكيره بشكل فعال ومفيد بحيث يكون تفكيراً ناقداً ومبدعاً، ولا سيما في المرحلة الثانوية التي لها خصوصيتها في النظام التربوي الأردني، فهي المدخل للتعليم الجامعي وتتطلب مستويات عليا من التفكير(سويدان، 2009).

كما وتبرز مشكلة التركيز على المستويات المعرفية الدنيا وإهمال المستويات المعرفية العليا، في المباحث العلمية ومنها مبحث العلوم الحياتية الذي يشكل مادة غنية بمهارات التفكير، وتنبثق أهميته من كونه يرتبط ارتباطاً مباشراً بحياة الطالب، فهو يمكن الطالب من تعرف تركيب جسمه وصحته، والكائنات الحية من حوله، والبيئة التي يعيش فيها، والعلاقات المتبادلة بينهم، ومن المفترض أن يسهم هذا المبحث في تنمية اتجاهات الطلبة نحو المحافظة على صحة جسمه، كما ويفترض أن يكسب الطلبة المعرفة العلمية بصورة وظيفية وبطرق علمية وينمي مهارات التحليل والتفكير والتعلم الذاتي والبحث العلمي لديهم (زيتون، 1996).

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لمحاولة الكشف عن مدى تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى معلمي مبحث العلوم الحياتية للصف الأول الثانوي العلمي في إقليم جنوب الأردن.

## 2.1 مشكلة الدراسة:

على الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت الأسئلة التعليمية بـشكل عـام، وأسئلة الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمـون بـشكل خـاص، إلا أن تلـك الدراسات خرجت بنتائج متقاربة تُشير إلى ضعف هذه الأسئلة من جوانـب كثيـرة أبرزها الشمول والتوازن.

وفي ذات الإطار هناك سعي حثيث نحو تحـسين وتطـوير أدوات التقـويم المستخدمة في العملية التدريسية ولا سيما الاختبارات التحصيلية، إلا أن هذا التطوير لا يزال يراوح مكانه والإستجابة لا تزال دون المستوى المأمول لرفع سـوية هـذه الاختبارات.

وقد لاحظ الباحث بحكم خبرته في الميدان التربوي، ومن خلال ملاحظـات المشرفين التربويين وجود خلل في هذه الاختبارات، وعـدم تـوازن فـي تمثيلهـا لمستويات المجال المعرفي، وضعف في إعدادها والإفادة من نتائجها في تحسين أداء الطلبة.

ويبرز هذا الضعف والخلل في العديد من المباحث والمراحل الدراسية، بحيث طالت هذه المشكلة المباحث العلمية ومن ضمنها مبحث العلوم الحياتية والتي من أهدافها إثارة وتحفيز التفكير الناقد والمبدع، وتشجيع أسلوب التفكير العلمي في حل المشكلات، كما وطالت طلبة المرحلة الثانوية المفترض أنهم الأقدر على ممارسة التفكير المجرد وتحقيق المستويات العليا من هرم بلوم، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن مدى تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى معلمي مبحث العلوم الحياتية في إقليم جنوب الأردن.

## 3.1 أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما نسبة تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى معلمي مبحث العلوم الحياتية للصف الأول الثانوي العلمي في مدارس إقليم جنوب الأردن.

2. هل تختلف نسبة تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى معلمي مبحث العلوم الحياتية للصف الأول الثانوي العلمي تبعاً لمتغيرات: النوع الإجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

**4.1 أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية التي يعدها معلمو مبحث العلوم الحياتية للصف الأول الثانوي العلمي في إقليم جنوب الأردن لمستويات الأهداف المعرفية تبعاً لعدد من المتغيرات وهي (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وذلك للوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف في إعداد الاختبارات التحصيلية النهائية للعمل على تعزيز الجوانب الإيجابية وتلافي العيوب والأخطاء من قبل المعلمين.

**5.1 أهمية الدراسة:**

تنبع أهمية هذه الدراسة من الأهمية التي تحتلها الاختبارت التحصيلية في عملية التقويم، لكونها الوسيلة الأكثر شيوعاً واستخداماً بين أدوات التقويم في المدارس، ولأنها ذات فائدة كبيرة للمعلم والطالب وأولياء الأمور وأصحاب القرار، حيث تُزودهم بمعلومات ضرورية ومهمة لإتخاذ القرارات المتصلة بتحسين وتطوير العملية التعليمية، وخصوصاً عندما تتوافر فيها عوامل الجودة والمعايير والشروط العامة لبناء الاختبار الجيد، ومنها كتابة فقرات إختبارية تقيس جميع المستويات المعرفية للمادة الدراسية.

ونظراً لأهمية الاختبارات باعتبارها أكثر وسائل التقويم شيوعاً، فقد أجريت العديد من الدراسات، وقد توصلت هذه الدراسات إلى أن الاختبارات لا تزال تركّز على المستويات العقلية الدنيا وتهمل المستويات العقلية العليا، وأن اختبارات مبحث العلوم الحياتية بحاجة إلى التحليل والتقويم بشكل مستمر لكي يتم الكشف عن جوانب القصور والنقص فيها، ومدى اشتمالها على المستويات المعرفية المختلفة، ومقارنة

النسب الملاحظة لهذه المستويات مع النسب المتوقعة وربط ذلك كله بمتغيرات تتعلق بالمعلمين الذين أعدوا هذه الاختبارات.

ويمكن تلخيص أهمية الدراسة في نقاط أبرزها:

1. تقديم تغذية راجعة تساعد المعلمين على تحسين وتطوير قدراتهم ومهاراتهم في إعداد الاختبارات التحصيلية.
2. تزويد أصحاب القرار التربوي في وزارة التربية والتعليم بالمعلومات حول الخلل في تمثيل مستويات الأهداف المعرفية من أجل إعادة النظر في إعداد المناهج والكتب المدرسية، وتدريب وتأهيل المعلمين على كيفية صياغة وتمثيل الأهداف المعرفية في الاختبارات التحصيلية النهائية، ولا سيما الأهداف التي تقيس المهارات العقلية العليا كالتحليل، والتركيب، والتقويم.
3. إثراء الأدب النظري وتزويد المكتبة العربية بدراسة في مجال الاختبارات التحصيلية.

### 6.1 التعريفات الإجرائية:

**الاختبارات التحصيلية النهائية**: الفقرات الإختبارية (الأسئلة) التي تضمنتها أوراق اختبارات نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام 2013/2012م لمبحث العلوم الحياتية الذي درسه طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مدارس إقليم جنوب الأردن.

**مبحث العلوم الحياتية:** وهو الكتاب المقرر من قبل وزارة التربية والتعليم لتدريس مبحث العلوم الحياتية في جميع مدارس المملكة الأردنية الهاشمية لطلبة الصف الأول الثانوي العلمي بموجب قرار مجلس التربية التعليم رقم 2006/39م تاريخ 2006/3/9 ابتداء من العام الدراسي 2007/2006م.

**مستويات الأهداف المعرفية**: وهي المستويات العقلية التي يقيسها هرم بلوم، وهي:

**مستوى التذكر**: هي الفقرات الاختبارية التي تركز على استرجاع المادة التي سبق للطالب تعلمها.

**مستوى الفهم**: هي الفقرات الاختبارية التي تقيس قدرة الطالب على إدراك معنى المادة التي تعلمها.

**مستوى التطبيق**: هي الفقرات الاختبارية التي تبين قدرة الطالب على استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة.

**مستوى التحليل**: هي الفقرات الاختبارية التي يطلب من الطالب تحليل مادة التعلم إلى مكوناتها الجزئية مما يساعد على فهم تنظيمها البنائي.

**مستوى التركيب**: هي الفقرات الاختبارية التي تقيس قدرة الطالب على وضع الأجزاء معاً لتكوين شكل جديد.

**مستوى التقويم**: هي الفقرات الاختبارية التي يطلب فيها من الطالب إصدار الأحكام وتقويم الآراء والأفكار وفق محكات داخلية أو خارجية.

**مدى تمثيل أسئلة الاختبارات النهائية لمستويات الأهداف المعرفية:** وتعني قدرة الفقرات الاختبارية التي يعدها المعلمون على قياس الأهداف المعرفية بمستوياتها المتعددة.

**الفقرة الإختبارية:** وهي أي جزئية في السؤال يطلب من الطالب الإجابة عنها.

**تحليل الأسئلة:** وتعني عملية التبصر بمحتوى السؤال من أجل وضعه في المستوى الذي يقيسه من مستويات بلوم للأهداف المعرفية.

### 7.1 حدود الدراسة:

**ستقتصر هذه الدراسة على:**

1. تصنيف بلوم للأهداف السلوكية في المجال المعرفي.
2. أسئلة الاختبارات النهائية لمبحث العلوم الحياتية للصف الأول الثانوي العلمي للفصل الثاني من العام الدراسي 2013/2012م.

# الفصل الثاني

# الإطار النظري والدراسات السابقة

## 1.2 الإطار النظري:

يعد القياس والتقويم أحد الجوانب الرئيسة في عملية التعليم، إذ يتم من خلالـه الحكم على مدى تحقيق نتاجات التعلم عند الطلبة، ومدى فعالية أساليب وإجـراءات التدريس (Anastasi, 1988).

فمن خلال عملية القياس والتقويم التربوي، يتوفر للمعلمين بيانات ومعلومات كمية تمكن من إصدار الأحكام على مدى نجاح عملية التعلم في تحقيقهـا للأهـداف المرجوة، وبالتالي المساعدة في اتخاذ العديد مـن القـرارات المتعلقـة بـإجراءات التدريس، وأساليبه، وطرائقه، والحكم على مستويات المتعلمين (الزغـول، 2004)، فالحصول على معلومات صادقة ودقيقة تُشكل حجر الزاوية في عملية التقويم، لذلك يمكن تعريف القياس على أنه: عملية إعطاء تقدير كمي (رقمـي) للخـصائص أو الصفات موضوع الاهتمام بوحدات معيارية متفق عليه (مراد وسـليمان، 2002)، ويتميز القياس النفسي والتربوي بمجموعة من الخصائص، يمكن تحديدها أبرزها في النقاط الآتية (النبهان، 2004):

1. غير مباشر: أي أننا لا نقيس السمة بشكل مباشر، ولكن نقدر ذلك من خلال مجموعة من السلوكات الدالة على وجود السمة.
2. غير تام: أي أن المجموعة الجزئية من الأسئلة ذات العلاقة بصفة أو سمة ما هي إلا عبارة عن عينة من الأسئلة من ضمن مجموعة أكبر تُشكل كافة الأسئلة الممكنة والمتعلقة بالسمة المقيسة.
3. نسبي: وليس قياساً مطلقاً، بمعنى أنه لا يمكن تفسير نتائج القياس إلا بمقارنتها بمعيار مشتق من أداء المفحوصين، أو أداء عينات مماثلة لعينة المفحوصين.

أما معنى التقويم كمفردة شائعة الاستعمال، فيمكن أن نستعرض عدداً من التعريفات ومنها:

تعريف بلوم (Bloom, 1985) للتقويم: على أنه إصدار حكم ما على قيمة الأفكار، والأعمال، والحلول، والطرق، وأنه يتضمن المحكات، والمستويات، والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء، ودقتها، وفاعليتها، وقد يكون التقويم كمياً أوكيفياً.

ويعرف ترافرز (Travars) المشار إليه في (توق، قطامي وعدس، 2003) التقويم التربوي بأنه: عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية، أو إصدار حكم قيمي على مدى ما تحقق من أهداف.

كما ويمكن تعريفه على أنه: عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية، واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف، وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها، أما التقويم الذي يجري داخل غرفة الصف فإنه يمكن تعريفه على أنه: "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التدريسية من قبل الطلبة، واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها"(عوده، 2002).

ويرى (عبيدات، 1988) أن مهام التقويم التربوي بدأت تتشعب لتشمل:

1. تقويم البرامج المدرسية المختلفة مثل: برامج النشاطات الرياضية، والثقافية، والصحية، وبرامج الإرشاد والتوجيه، وبرامج الاختبارات.
2. تقويم المناهج، والكتب المدرسية وما يتبعها من تقويم للمكتبة، والمختبر، والبناء المدرسي والوسائل التعليمية، وطرائق التدريس، والبرنامج الإشرافي، وهذه مجرد أمثلة تُبين شمولية التقويم التربوي.

ويعد التقويم عملية مهمة وضرورية لتوجيه الطلبة نحو تحقيق الأهداف التربوية، وتشخيص صعوبات التعلم لديهم، وتحديد استعدادهم لتعلم خبرات تعليمية جديدة، أو تقسيمهم في مجموعات، أو مساعدتهم على حل ما قد يعترضهم من مشكلات تحول دون تقدمهم في تحقيق الأهداف المرجوة (أبو علام، 2005)، وتتألف عملية التقويم من ثلاث خطوات رئيسية هي:

1. تحديد الأهداف التربوية تحديداً دقيقاً في صورة أهداف تعليمية مصاغة في عبارات سلوكية إجرائية.
2. جمع البيانات عن سلوك الطلبة بعد القيام بعملية التعلم، وذلك باستخدام الأدوات المناسبة لكل هدف من الأهداف التربوية.
3. إصدار الحكم في ضوء المقارنة بين البيانات التي نحصل عليها من أدوات التقويم، والأهداف التربوية المحددة ( أبوحطب وصادق، 1977).

كما أن هنالك مجموعة من المبادئ التي يجب أن ترتكّز عليها عملية التقويم حتى يكون ناجحاً وفعالاً، ويؤدي إلى اتخاذ قرارات صائبة، أهمها (عبيدات، 1988):

1. تحديد الغرض من التقويم: حتى يسهل اختيار أسلوب التقويم المناسب، والأدوات المناسبة لجمع المعلومات.
2. التقويم عملية تعاونية: بمعنى أن يشترك في عملية التقويم أكثر من طرف كلٌ حسب خبرته، واختصاصه.
3. التقويم عملية شاملة: فالتقويم يشمل جميع جوانب العملية التربوية، والعوامل المؤثرة فيها.
4. التقويم عملية مستمرة: فانتهاء عملية تقويم تعني بداية عملية تقويم جديدة.
5. الاهتمام باختيار وتطوير أدوات التقويم الملائمة للغرض من التقويم.
6. الوعي بمصادر الأخطاء المحتملة في عملية التقويم: وخصوصاً الأخطاء المتعلقة بأدوات التقويم.
7. أن يكون برنامج التقويم واقعياً وعملياً سواء من ناحية التكاليف الإقتصادية، أو من حيث الوقت المخصص.

### 1.1.2 أدوات التقويم التربوي:

نظراً لتعدد أنواع وأغراض التقويم التربوي ومجالاته، نجد أننا بحاجة إلى أدوات وأساليب متنوعة لجمع المعلومات الضرورية، وقد صنّف هبكنز وأنتس( Hopkins & Antes,1978) المشار إليه في (عوده، 2002) هذه الأدوات إلى فئتين:

1. فئة أدوات الملاحظة والتقدير:

وهي الأدوات التي تُستخدم أو تُصمم لقياس بعض الأهداف التـي لا تقـاس بالاختبارات، كالتعرف على اتجاهات الطلبة، أو الكـشف عـن ميـولهم وآرائهـم وقدراتهم على التكّيف، وسمات شخصية أخرى كالقلق، والطموح، ومفهوم الـذات. (أبولبده، 1985).

2. فئة الأدوات التي تندرج تحت اسم الاختبارات، وتشمل:

1. الاختبارات المقننة أو المنشورة: وهناك عدة أنواع منها وفقاً لتعدد أغراضها وهي:

أ. اختبارات التحصيل: وهي الاختبارات التي تصمم للكشف عن درجة نجاح التعلم في مادة كان قد تعلمها مسبقاً.

ب. اختبارات القدرات العقلية: وهي الاختبارات التي تصمم للكشف عن درجة توفر القدرة العقلية اللازمة للتعلم، وتشمل بصورة أساسية اختبارات الذكاء الفردية والجماعية.

ج. اختبارات الاستعداد: وهي الاختبارات التي تصمم للتنبؤ بنجاح الطالب في تعلم لاحق أو بمحك معين، مثل اختبارات الاستعداد اللغوي أو الرياضي.

2. اختبارات من إعداد المعلم: وهي في الأغلب اختبارات تحصيلية، وهي الأكثر شيوعاً في المدارس والمعاهد والجامعات.

### 2.1.2 الاختبارات التحصيلية (Achievement Tests):

تُعد الاختبارات التحصيلية من أهم وسائل التقويم التربوي، الأكثر شيوعاً في نظم التعليم المختلفة في العالم، وهذه الاختبارات لها أهدافها التربوية المهمة التي على رأسها تعرف مدى تحقيق الأهداف المنشودة من ناحية، وتحديد المستوى المعرفي للمتعلمين من ناحية أخرى (منسي، 1998).

ويعرف الاختبار بشكل عام بأنه أداة قياس يتم إعدادها وفق خطوات منظمة وتخضع لشروط وقواعد محددة بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لسمة أو قدرة

معينة، من خلال إجاباته عن عينة من فقرات الاختبارات التي تمثل السمة أو القدرة المرغوب قياسها، ويعرف الاختبار التحصيلي: بأنه طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقاً، من خلال إجاباته عن عينة من الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية (توق، قطامي، وعدس 2003).

### 3.1.2 أهمية الاختبارات التحصيلية:

مما لا شك فيه أن الاختبارات التحصيلية إذا ما أحسن بناؤهـا واسـتخدامها تكون عوناً لكل من الطالب والمعلم وصانع القرار علـى الـسواء، والاختبـارات التحصيلية وسيلة فعالة في قياس التحصيل لدى الطلبة فـي مختلـف مـستوياتهم، ووسيلة فعالة في مراقبة تقدم العملية التعليمية ومدى تحقيق أهدافها، وإسهامها فـي تشخيص صعوبات التعلم لدى الطلبة، مما يؤدي الى تعديل المعلم لطرق تدريـسه، وللوسائل التعليمية والخطط الدراسية التي يستخدمها من خلال التغذية الراجعة لنتائج هذه الاختبارات، ولهذا كله فإن الأمر يتطلب منا ضرورة الاهتمام بهذه الاختبارات، وتحسين مهارات المعلمين في إعدادها من خلال اكسابهم معلومات ومفاهيم تمكـنهم من تصميم وإعداد اختبارات تتناسب وقدرات الطلبة (الكبيسي وربيع، 2008).

كما تبرز أهميتها في معرفة مدى تقدم الطالب في التحصيل الدراسي، وأنهـا وسيلة جيدة للتعلم، فنتائج الاختبارات تعمل على تعزيز الـسلوك؛ وبالتـالي رفـع مستوى الطموح لديه، وزيادة مستوى الدافعية، وإتقان المادة المتعلّمة، وكذلك تساعد في انتقال أثر التعلم الى المواقف اللاحقة، وتوجيه أنظار الطلبة نحو تحقيق أهـداف التدريس المنشودة.

وبالنظر إلى أهمية الاختبارات التحصيلية لصانع القرار التربوي فإنها تزوده بمعلومات جيدة يستخدمها في إصدار العديد من القرارات الإدارية مثل: الترفيع أو النقل أو إعطاء شهادات، وكذلك إصدار العديد من القرارات الفنية مثل، التوجيه لمسارات التعليم المختلفة، وتوجيه البحث التربوي من أجل البحث في أفضل طرق

التدريس وأثرها على التحصيل لدى مراحل عمرية مختلفة، وإعادة النظر في المناهج المدرسية (مراد وسليمان، 2002).

ويمكن أن تُستخدم اختبارات التحصيل إضافةً إلى قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية في الأغراض الآتية (علام، 2006؛ الناشف، 2001؛ أبو لبده، 1985):

1. التشخيص: تُستخدم الاختبارات التحصيلية من قبل المعلم لتحديد نقاط القوة والضعف في تعلم موضوع معين.
2. قياس الاستعداد: وذلك في بداية تدريس موضوع دراسي جديد أو بداية سنة دراسية بهدف التعرف على قدرات الطلبة، وتحديد خبراتهم السابقة التي تؤهلهم للتعلم الجديد.
3. التنبؤ: قد يستخدم الاختبار التحصيلي أحياناً للتنبؤ بمدى نجاح الطالب في تعلم موضوع جديد.
4. رصد العلامات وإصدار الشهادات المدرسية .
5. تصنيف الطلبة في تخصصات أكاديمية أو مهنية معينة.
6. توفير التواصل بين البيت والمدرسة، حيث تعتبر نتائج الاختبارات التحصيلية إحدى وسائل الاتصال، من خلال متابعة المدرسة، وأولياء الأمور لنتائج الطلبة وتحصيلهم خلال الفصل أو السنة الدراسية.
7. تعديل الخطط والبرامج التدريسية مثل طرق التدريس، والوسائل التعليمية، والكتب المدرسية.
8. إثارة الدافعية للتعلم وتحسين التفاعل الصفي.
9. توفير بيانات ومعلومات لإجراء البحوث والدراسات التربوية.

### 4.1.2 تصنيف الاختبارات التحصيلية:

هناك عدة أسس لتصنيف الاختبارات التحصيلية، منها:

**أولاً: حسب طريقة الإجابة :** وفيها تقسم الاختبارات حسب طريقة الإجابة الى فئتين، هما:

1. اختبارات يقوم الطالب بإنتقاء الإجابة، وهي الاختبارات التي أشكال فقراتها من نوع المطابقة، والصواب والخطأ، والاختيار من متعدد.
2. اختبارات يقوم الطالب بصياغة الإجابة وتتضمن الفقرات ذات الإجابة المحددة مثل التكميل، والإجابة القصيرة، وحل المسائل، والفقرات ذات الإجابة المفتوحة أو المطولة.

**ثانياً: حسب الكيفية التي يظهر فيها الأداء**: وتقسم الاختبارات حسب أسلوب تقديم الإجابة إلى:

1. اختبارات لفظية سواء كانت تحريرية (ورقة وقلم) أو شفوية.
2. اختبارات الأداء العملي والتي تتم في المختبرات والمشاغل العملية.

**ثالثاً: حسب شكل الفقرة**: وفيها تصنف الاختبارات إلى الأنواع الآتية:

1. المطابقة أو المزاوجة: الفقرة في هذا النوع على شكل جدول بعمودين أحدهما عمود المقدمات والثاني عمود الإجابات، ويطلب من الطالب أن يقوم باختيار الإجابة المناسبة للمقدمة بأسلوب يقترحه المعلم ويحدده في التعليمات بحيث يراعي سهولة التصحيح، وأعمار الطلبة، مثل استخدام الأسهم أو الترقيم أو الترميز.
2. أسئلة الصواب والخطأ وتكون إما بشكل (√/×)، أو بشكل (نعم / لا) ولا يطلب في هذا النوع من الأسئلة أكثر من ذلك.
3. الاختيار من متعدد: حيث يقدم للطالب ثلاثة بدائل أو أكثر وعليه أن يختار البديل الصحيح، أما بالنسبة لعدد البدائل فهذا يعتمد على عمر الطالب، مستواه الأكاديمي، وطبيعة المادة، وطبيعة السمة المقيسة.
4. التكميل: حيث يطلب من الطالب إكمال معنى جملة بوضع كلمة أو شبه جملة، أو يطلب منه تكميل شكل معين.
5. الإجابة القصيرة: وهي الأسئلة التي يطلب فيها من الطالب أن يعطي الإجابة بكلمة أو بجملة أو ببضعة جمل مثل تعريف المصطلحات أو معاني المفردات أو حل المسائل.

6. الإنشائية أو المقالية: وهي تختلف في درجة تحديد الإجابة فالأسئلة الانشائية المحددة تكون حرية الطالب في الإجابة حرية مقيدة بطبيعة السؤال نفسه، أما الأسئلة الإنشائية المفتوحة فهي التي لا يستطيع الطالب معرفة متى يتوقف عن الإجابة.

**رابعاً: حسب طريقة تفسير النتائج الى قسمين هما:** ويمكن تصنيف الاختبار حسب تفسير نتائجه في فئتين:

1. اختبارات معيارية المرجع (Norm – Referenced tests): حيث يقارن أداء الطالب على الاختبار بأداء مجموعته المعيارية التي قد تكون مجموعة من طلاب صفه، أو من هم في نفس المستوى الأكاديمي أو العمري محلياً أو عالمياً.
2. اختبارات محكية المرجع (Criterion – Referenced tests): حيث يقارن أداء الطالب على الاختبار بمستوى أداء معين يتم تحديده مسبقاً بصرف النظر عن أداء المجموعة التي ينتمي إليها الطالب، كأن يجيب الطالب عن 80% من أسئلة الاختبار على الأقل (عوده، 2002).

**خامساً: حسب التوقيت الزمني في العملية التدريسية:** إن العملية التدريسية تسير وفق خطوات منظمة تبدأ بتحديد الأهداف التي تُبين نواتج التعلم، أو ما نتوقعه من الطالب في نهاية عملية التعلّم فهي توجه عمل المعلم، وترتكز عليها عملية التقويم، وتنتهي هذه العملية باتخاذ قرارات تمهيداً لبداية جديدة (عوده، 2002)، ويمكن اعتبار هذا الأساس من أهم الأسس في تصنيف الاختبارات من وجهة نظر الدراسة، حيث تصنف الاختبارات حسب الزمن في العملية التدريسية إلى:

1. التقويم القبلي: وهو التقويم الذي يجري في بداية عملية التدريس ويكشف عن الأهداف التي يتقنها الطلبة قبل تنفيذ عملية التدريس مما قد يترتب عليها ترك وحدة كاملة، أو الإنتقال إلى وحدة أخرى والتركيز عليها، بمعنى أن نتائج التقويم القبلي قد تؤدي إلى إعادة النظر في خطة عملية التدريس بما يتناسب مع حاجات الطلبة (النبهان، 2004).

2. التقويم التكويني أو البنائي (Formative Evaluation)**:** وهو عملية تقييمية منهجية منظمة تحدث أثناء عملية التعلم، وغرضها تزويد المعلم والطالب بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة مدى تقدم الطالب، حيث يكون الهدف تصحيح مسار العملية التدريسية، وليس وضع العلامات.
3. التقويم الختامي (Summative Evaluation): وهو التقويم الذي يجري في ختام عملية التعلّم بهدف الحكم على مدى تحقيق الأهداف النهائية المتوخاه من عملية التدريس لدى المتعلمين، ثم رصد نتائجها في دفتر العلامات حتى يتم بموجبها ترفيع الطالب أو ترسيبه أو تخريجه ( أبولبده، 1985).

### 5.1.2 خصائص الاختبارات التحصيلية:

هناك صفات أساسية يجب أن تتوافر في أي اختبار كي يحظى بمصداقية، وكي نثق بنتائجه؛ وهناك صفات ثانوية يستحسن أن تتصف بها الاختبارات، ولكن اتصافها بها ليس شرطاً ضرورياً وهي: سهولة التطبيق، وقلة التكاليف، وسهولة التصحيح، وسهولة التفسير، وفي ما يلي عرض لأهم الصفات الأساسية التي يجب أن تتوافر في الاختبارات التحصيلية:

**أولاً: الصدق (**Validity**):** وهو أن يقيس الاختبار بالفعل ما وضع لقياسه ( أبولبده، 1985) وقد حددت جمعية علماء النفس الأمريكية The American Psychological Association (APA) ثلاثة مصطلحات رئيسة يشير كل منها الى نوع من أنواع الصدق هي: صدق المحتوى، والصدق المرتبط بمحك، والصدق البنائي، ويعد صدق المحتوى (Content Validity) الأكثر أهمية بالنسبة للاختبارات التحصيلية فهو يرتبط بالإجابة عن السؤال التالي: الى أي حد يكون الاختبار قادراً على قياس مجال محدد من السلوك، وهذا يعني أن هذا الصدق يكون أهم من غيره عندما يكون المجال محدداً أو معرفاً مثل الاختبارات التحصيلية مقارنة بالسمات الانفعالية أو النفسية واختبارات الذكاء.

ويعتمد صدق المحتوى على الأحكام التقييمية لخبراء المواد الدراسية، وتتعلق هذه الأحكام بتقدير مدى التوافق بين مفردات الاختبار والنطاق السلوكي الذي تمثله

هذه المفردات، ولهذا فهو أكثر أنواع الصدق عرضةً لأخطاء التقدير، إلا أنه أهم أنواع الصدق في الاختبارات بشكل عام واختبارات التحصيل بشكل خاص (علام، 2006).

ويتم الحكم على درجة صدق المحتوى للاختبارات التحصيلية من مدى تمثيل فقرات الاختبار لجدول المواصفات ( النبهان، 2004).

**ثانياً: الثبات (**Reliability**):** ويعني أن يحصل الطالب على النتائج نفسها تقريباً إذا أُعيد تطبيق الاختبار عليه أو أن مركز الطالب النسبي لا يتغير فيما إذا كُرر الاختبار على نفس المجموعة، أو في اختبار المكافئ له.

**ثالثاً: الموضوعية (**Objectivity**)**: وهي عكس الذاتيـة وتعنـي إخـراج الـرأي الشخصي للمصحح من عملية التصحيح، أو عدم توقف علامة الطالب علـى مـن يصحح ورقته، أو عدم اختلاف علامته لإختلاف المصححين، كما قد تعني أن يكون الجواب محدداً سلفاً من قبل مصمم الاختبـار (أبولبـده، 1985)، ولكـي تتحقـق الموضوعية ينبغي أن تتوافر في الاختبار الشروط التالية:

1. أن تكون شروط إجراء الاختبار واحدة من حيث وضوح التعليمات، وتحديد طريقة، وزمن الإجابة.
2. أن تكون طريقة التصحيح واحدة، بمعنى وجود مفاتيح للتصحيح معدة مسبقاً.
3. صياغة أسئلة الاختبار بشكل واضح ومحدد، بحيث يفهمها جميع الطلبة بمعنى واحد ( مراد و سليمان، 2002).

**رابعاً: الشمولية (**Comprehensiveness): ويقصد بها أن يكون الاختبار شاملاً لمستويات الأهداف التدريسية المراد قياسها، وشمول المحتوى الدراسي، بمعنى أن يكون الأختبار عينة ممثلة للمجال السلوكي الذي ينتمي إليه، لأن معيار الشمول يلعب دوراً هاماً في المساعدة للوصول إلى نتائج منسجمة وثابتة.

**خامساً: قابلية الاستخدام** (Usability): يجب أن يتوافر في الاختبار، بالإضافة إلى الصدق والثبات بعض الشروط ذات العلاقة بالمسائل التطبيقية أو العملية، وإمكانية استخدامه، وقابليتة للتنفيذ في المواقف التربوية التطبيقية، وطريقة التصحيح والوقت اللازم لذلك، وسهولة تفسير النتائج والوقوف على دلالاتها، وهذه الشروط تتيح

الفرصة أمام كافة المعنيين من الإستفادة من الاختبار وإستخدامه في المجالات التي وضع من أجلها (نشواتي، 1996).

**سادساً: التوازن (**Balance**)**: يرى الغالبية العظمى من التربويين أن التـوازن فـي إستخدام الأسئلة ذات المستويات الـدنيا(تـذكر، وفهـم، وتطبيـق) والأسـئلة ذات المستويات العليا(تحليل، وتركيب، وتقويم) يبدو أكثر واقعية، وذلك لأن تعلم الحقائق العلمية ضروري باعتباره الخطوة الأولى في بناء المعرفة العلمية المتمثلة بالمفاهيم، والتي بترابطها تشكل القاعدة الأساسية للبناء المعرفي لأي محتوى دراسي، ثـم إن تذكر المفاهيم واستيعابها وتطبيقها لا تقل أهمية عن تحليـل المبـادئ والتعميمـات والتنظيمات التي تتكون منها وعليه فإن الاختبار التحصيلي الجيد يجب أن يتـضمن أسئلة من جميع المستويات المعرفية (الرواضية، السلطاني والبشايرة، 2004).

وقد أشارت بعض المراجع أيضا ومنها (الرواشدة؛ الهزايمة؛ ومهيدات، 2000؛ عدس، 2002؛ فوزي وقطبي، 2005؛ العبادي، 2006؛ قطامي، 2009) إلى أنـه يتعين على المعلم حتى ينجز الاختبار بالشكل المناسب مراعـاة الـشروط الهامـة التالية:

1. أن تشتق الأسئلة من الأهداف التعليمية وليس من مستوى الطلاب الحالي.
2. أن يتناسب الاختبار مع الزمن المخصص له.
3. أن تُصاغ الأسئلة بدقة ووضوح وبلغة سهلة.
4. أن يشمل الاختبار على عينة ممثلة من الأسئلة تقيس الأهداف بمستوياتها المتعددة، والمحتوى حسب الأهمية والوزن النسبي للموضوعات.
5. استقلال لغة السؤال عن لغة الكتاب، وذلك بعدم نقل جمل أو نصوص حرفية.
6. قياس قدرة الطلاب على الابتكار والإبداع.
7. قدرة الامتحان على التمييز بين الطلاب.
8. أن يراعى عدم استخدام الأسئلة التي يعتمد بعضها على بعض، حتى يعطى الطلاب القدرة الكاملة للإجابة على كل سؤال بشكل مستقل.

### 6.1.2 المبادئ الأساسية في بناء لاختبارات التحصيلية:

هناك مجموعة من المبادئ التي تُساعد في بناء اختبارات تحصيلية ذات دور إيجابي في عملية التعلم والتعليم، ومن أبرزها:

1. أن تقيس الاختبارات التحصيلية نواتج تعليمية محددة ومتسقة مع الأهداف التدريسية، فالخطوة الأولى في بناء الاختبارات ليس كتابة وتحضير الأسئلة المختلفة، وإنما التعرف على النواتج التعليمية المطلوبة ومحاولة تحديد المقصود بكل منها، وهذه النواتج يجب أن تنبع من الأهداف الخاصة بالمادة الدراسية التي سيغطيها الاختبار.
2. أن يغطي الاختبار التحصيلي عينة ممثلة مـن النـواتج التعليميـة والمـادة الدراسية المتضمنة في التدريس، ومن هنا تُصبح مسؤولية واضع الاختبار أن ينتقي عينة من السلوك تكون ممثلة بقدر الإمكان للنطاق السلوكي الذي تحدده المادة الدراسية، والطريقة التي تساعد في هذا الموضوع تتمثل في بناء جدول المواصفات وهو جدول له بعدان، يمثل أحدهما الأهداف المرجـو تحقيقهـا، ويمثل ثانيهما المحتوى الخاص بالمادة الدراسية، ومن ثم يصار إلى تحديـد الأهمية النسيبة لكل خلية من خلايا الجدول بنـاء علـى الأهميـة النـسبية للأهداف، والمحتوى الدراسي الخاصة بتلك الخلية(عوده، 2002).
3. يجب أن تحتوي اختبارات التحصيل على نوعية من الأسئلة تكون أكثر ملاءمة من غيرها لقياس النواتج التعليمية المرغوبة من خلال اختيارنا للأسئلة التي من شأنها أن تستجر الإجابة الصحيحة وتستبعد الإجابات غير الصحيحة.
4. صياغة فقرات الاختبار التحصيلي بحيث تُناسب الغايات التي ستستخدم فيها النتائج، بمعنى أن تساعد صياغة فقرات الاختبار في عملية تفسير النتائج التي تخرج من هذه الاختبارات.
5. أن تتمتع اختبارات التحصيل بأكبر قدر من الثبات، ودرجة ثبات الاختبار يمكن أن تزداد من خلال إطالة الاختبار، ومن خلال تحسين نوعية الأسئلة بحيث تعطي وصفاً أدق لأداء الفرد على الاختبار، وبغض النظر عن مستوى

العناية التي تبذل في بناء الاختبار، فإن النتائج لابد وأن تحتوي على قدر معين من أخطاء القياس، وعلى المعلم وصاحب القرار أن يأخذ ذلك بعين الاعتبار عند تفسير النتائج.

6. يجب استخدام اختبارات التحصيل لتحسين مستوى تعلّم الطلبة، وهذا هو الهدف الأساسي من وراء اختبارات التحصيل، لذلك فإن على المعلم أن يؤكد لطلبته بأن هدف الاختبار هو تحسين العملية التعليمية، من خلال توضيح العلاقة بين الأهداف التعليمية وأنواع الاختبارت المستعملة، موضحاً أهداف ووظائف الاختبارات قبل إعطائهم لهم، مزوداً إياهم بالتغذية الراجعة المناسبة وبالسرعة الممكنة (عدس، 2002).

### 7.1.2 خطوات بناء الاختبارات التحصيلية:

هناك مجموعة من الخطوات الأساسية التي يجب إتباعها عند بناء الاختبارات التحصيلية لتكون عاملاً مساعداً في قياس النواتج التعليمية، وهي خطوات أصبحت محل اتفاق بين معظم المختصين وأصحاب الاهتمام في مجال القياس والتقويم:

1. أن يحدد المعلم الغرض من الاختبار، حيث يساعد تحديد الغرض من الإختبار في توجيه الخطوات اللاحقة، مثل تحديد نوع الفقرات، وتحديد زمن الإختبار.
2. تحديد محتوى الاختبار، والقيام بعملية تحليل محتوى للمادة، والهدف من عملية تحليل المحتوى هو تحقيق الشمول والتوازن في الاختبار من خلال المساعدة في إختيار عينة ممثلة من الأهداف التدريسية بطريقة منظمة لقياس مدى تحققها، وتمكّين المعلم من توزيع أسئلته على المستويات المختلفة لتلك الأهداف، ويساعد المعلم في تحديد الأهمية النسبية لكل موضوع ومستوى عقلي إعداد جدول ذو بعدين يطلق عليه لائحة أو جدول المواصفات ( Table of Specification)
3. صياغة الفقرات بعد إختيار الفئة والنوع المناسب من كل فئة، حيث أن لكل من هذه الفقرات جوانب ضعف وجوانب قوة.

4. مراجعة فقرات الاختبار والتحقق من خصائص الفقرات والاختبار.
5. إخراج كراسة الإختبار وتتضمن التعليمات، وترتيب الفقرات ترتيباً منطقياً، وطباعة وتصوير الاختبار، وإعداد ورقة الإجابة إذا كانت منفصلة، وورقة الملاحق إن وجدت.
6. التهيئة لتطبيق الاختبار، وما يرافق ذلك من تنظيم الطلبة في القاعات، وتوزيع أوراق الاختبار، وتولّي أعمال المراقبة والإشراف.
7. تصحيح إجابات الطلبة حسب مفتاح التصحيح الذي يعده المعلم بنفسه.
8. تحليل النتائج ويتضمن هذا التحليل تحليلاً إجمالياً على مستوى الاختبار ككل، وتحليلاً على مستوى الفقرة الواحدة( النبهان، 2004).

### 8.1.2 جدول المواصفات: Table of Specifications

يلاحظ أن من أهم أسس الاختبار التحصيلي الجيد - كما أسلفنا - هو أن يشتمل على عينة ممثلة من الأسئلة، تقيس الأهداف حسب الأهمية والوزن النسبي، ويمكن تحقيق ذلك من خلال جدول المواصفات والذي يمكن تعريفه بأنه مخطط تفصيلي يبين فيه محتوى المادة الدراسية بشكل عناوين رئيسة مع تحديد الوزن النسبي لكل موضوع ونسبة الأهداف وعدد الأسئلة المخصصة لكل جزء.

وتتمثل أهميته في إعطاء كل هدف الوزن الذي يستحقه، ويعتبر تبعاً لذلك أداة فعالة في تأسيس صدق محتوى الاختبار، لأنه سوف يلزم واضع الاختبار بتوزيع أسئلته على مختلف أجزاء المحتوى وعناصره، وتحقيق التوازن في الاختبار من خلال قياس كافة مستويات الأهداف المعرفية، والتأكد من أنه يقيس عينة ممثلة لأهداف التدريس ومحتوى المادة الدراسية التي يراد قياس التحصيل فيها (الكبيسي وربيع، 2008)، ويمكن تلخيص خطوات إعداد جدول مواصفات من خلال الخطوات التالية (عوده، 2002):

1. تقسيم المادة الدراسية إلى موضوعات أو عناوين رئيسية، تقسيماً منطقياً بعدد معقول ومقبول.
2. تحديد مجالات التقويم (معرفي، انفعالي، حركي) والمستويات المتعددة في كل مجال تقع فيه الأهداف، وعدم التركيز على مستوٍ واحدٍ من المستويات وخصوصاً المعرفية.
3. تحديد وزن وأهمية كل موضوع بالنسبة للموضوعات الأخرى في المادة الدراسية، وقد يقوم المعلم باستخدام أكثر من معيار لتحديد هذا الوزن مثل عدد الحصص المخصصة، أو عدد الصفحات، أو أهمية الموضوع المقرر.
4. تحديد وزن وأهمية كل مجال أو مستوى، وهذا يحكمه عدد الأهداف في كل مستوى من مستويات الأهداف، والنسبة المئوية لأهمية كل هدف بالنسبة للأهداف جميعها، أو بالنسبة للأهداف في المستوى الواحد.
5. تحديد وزن وأهمية كل موضوع - مستوى وذلك بضرب النسبة المئوية للموضوع في النسبة المئوية للمستوى.
6. تحديد طول الاختبار (أي عدد فقراته)، آخذاً بالإعتبار العوامل المحددة لطول الاختبار ومنها: الغرض من الاختبار، وعمر الطالب، ونوع الفقرات، والزمن المتوفر للإجابة على الاختبار.

وقد أورد كل من (أبولبده، 1985) و(مـراد وسـليمان، 2002) و(الناشـف، 2001) عدداً من الفوائد لجدول المواصفات من أبرزها:

1. يؤمن الصدق العيني للاختبار لأنه يجبر واضع الأسئلة على توزيع أسئلته على مختلف أجزاء المادة، وعلى جميع مستويات الأهداف.
2. المساعدة في اختيار عينة ممثلة من الأهداف التدريسية بطريقة منظمة لقياس مدى تحققها بدرجة كبيرة، وتمكّين المعلم من توزيع أسئلته في المستويات المختلفة لتلك الأهداف.
3. يشجع الطلبة على الفهم وليس الحفظ لتوقعهم بأن يشمل الاختبار أسئلة متنوعة من مختلف جوانب المادة، والتي بدورها قد تعتمد على التطبيق أو التحليل أو التركيب وليس على التذكر فقط.

4. يعطي لكل جزء من أجزاء المحتوى وزنه النسبي، أو الأهمية النسبية عند صياغة الأسئلة.
5. يمكن أن نرتب الأسئلة حسب الأهداف، وذلك بوضع جميع الأسئلة التي تقيس هدفاً ما معاً مما يمكن من جعل الاختبار أداةً تشخيصية بالإضافة إلى كونه أداةً تحصيلية.

### 9.1.2 الأهداف التدريسية:

للأهداف دورٌ أساسيٌ في العملية التربوية، فإذا أمكن صياغة الأهداف صياغة سليمة، تصبح مرشداً وموجهاً للمعلم والطالب على حدٍ سواء، كما وتوجه النشاطات التعليمية المختلفة، فتصبح العلمية التربوية هادفةً وموجهةً ودقيقةً ومخططاً لها (أبو علام، 2005).

إن وضوح الهدف في ذهن المعلم يحدد مساره ومخططاته، ويساعده على رسم خارطةٍ يسير وفقها اجراءاته الصفية. لذلك أصبحت عملية التعليم عملية هادفة تتطلب إعداداً، وتخطيطاً، وأهدافاً بغض النظر عن نوع الهدف ومستوياته (قطامي، 2009).

كما أن تحديد الأهداف سوف يسهل عملية اختيار طرق وأساليب التدريس والوسائل التعليمية المناسبة لعملية التعلّم، وتُسهل عملية التقويم من خلال تسهيل اختيار الأدوات والأساليب المناسبة للتقويم (عوده، 2002).

ويتوقف نجاح العملية التربوية على مدى تحقيقها للأهداف والغايات المرسومة، حيث لا يتم تحقيق هذه الأهداف لدى الأفراد دفعةً واحدةً، وإنما بشكل تدريجي وعلى شكل أهداف فرعية تقع في مستوياتٍ متباينةٍ، كي يتسنى للنظام التعليمي تحقيقها، الأمر الذي يتطلب جهداً متواصلاً ومتكاملاً من قبل القائمين على تنفيذ عملية التعليم طوال فترة التعليم الرسمي (الزغول، 2004).

**10.1.2 مستويات الأهداف:**

يشير مصطلح الهدف بالمفهوم الواسع إلى الغاية أو المقصد الذي يسعى إلى تحقيقه، وتختلف الأهداف التي يضعها الأفراد أو المؤسسات في درجة عموميتها وزمن تحقيقها، فقد تكون هذه الأهداف طويلة الأجل؛ تحتاج إلى زمن طويل لتحقيقها، أو أهدافاً متوسطةً أو قصيرة الأجل، تتطلب زمناً متوسطاً أو قصيراً لتحقيقها، وعلى الصعيد التربوي، فإن الأهداف تصنف في ثلاثة مستويات تبعاً لدرجة عموميتها والزمن اللازم لتحقيقها، ومصدر اشتقاقها على النحو الآتي (الزغول، 2004).

**أولاً: الأهداف التربوية (**Educational Objectives**):** تُشير الأهداف التربوية في العادة إلى الأهداف العامة، والغايات الواسعة العريضة، والقيم العظمى والمبادئ العامة التي يتضمنها النظام التربوي في بلد ما والمتمثلةُ في فلسفة التربية القائمة في ذلك البلد، والمستمدة من فلسفته السياسية والاجتماعية والأنماط الثقافية السائدة (توق، قطامي، وعدس، 2009)، وتتصف هذه الأهداف بدرجةٍ عاليةٍ من العمومية والشمول والتجريد، وتحتاج إلى زمنٍ طويل حتى تتحقق لدى الطلبة، وتوضع هذه الأهداف عادةً من قبل القائمين على رسم السياسة التعليمية للمجتمع ممثلةً في هيئاتٍ وطنيةٍ متخصصةٍ ومتنوعةٍ، تضم رجال العلم والفكر والسياسة والسلطة (نشواتي، 1996).

وتقع مسؤولية تحقيق هذه الأهداف في شخصية الطالب على النظام التعليمي والمؤسسات التي لها صلة مباشرة أو غير مباشرة بالتربية مثل وسائل الإعلام، ودور العبادة (مراد وسليمان، 2002).

**ثانياً: الأهداف التعليمية (**Instructional Objectives**):** تمتاز هذه الأهداف بدرجةٍ متوسطةٍ من العمومية والتحديد، إذ أنها أكثر تحديداً من الأهداف التربوية وتحتاج إلى زمن أقل لتحقيقها لدى الطلبة، وتُمثل هذه الأهداف الخبرات والمهارات وأنماط السلوك التي يسعى لتحقيقها لدى الطلبة بعد تدريس منهاج معين أو مادة دراسية أو وحدةٍ دراسيةٍ معينة، وتُشتق هذه الأهداف من الخطوط العريضة للمنهاج أو الأهداف التربوية، ومن محتوى المنهاج الدراسي، أو المقررات الدراسية، وتوضع من قبل

مخططي وواضعي المناهج والمقررات الدراسية في وزارة التربية والتعليم (الناشف، 2001).

**ثالثاً: الأهداف السلوكية (**Behavioral Objectives**):** تُسمى هذه الأهداف بالأهداف الخاصة وتمثل النتاجات التعلمية المتوقع أن تظهر في أداء الطلبة نتيجة مرورهم بالخبرة التعلمية – التعليمية، وتمتاز هذه الأهداف بأنها محددة جداً، وعلى درجة عالية من التجريد، وأنها تحتاج إلى زمن قصير قد يكون الحصة الدراسية أو النشاط التعليمي لتحقيقها لدى الطلبة، كما أن مسؤولية وضع هذه الأهداف وتحقيقها تقع بالدرجة الأولى على المعلمين (النجار، 2010).

مما لا شك فيه أن الأهداف السلوكية تساعد على وضوح الرؤية لدى كل من المعلم والطالب، فأي عمل ناجح لابد من أن يكون موجهاً نحو تحقيق أهدافٍ محددةٍ ومقبولة، وإلا أصبح العمل نوعاً من المحاولة والخطأ التي تعتمد على العشوائية والارتجال وفي هذا ضياع للوقت والجهد، هذا ما لا يمكن قبوله أو تحمل عواقبه في العملية التربوية، فهذه العشوائية هي ما نود أن نتجنّبه عند صياغتنا للأهداف السلوكية، وذلك كون تحديد الأهداف ضرورياً لاختيار أوجه النشاط التعليمي، وأسلوب التقويم المناسب (بني خالد وحمادنه، 2011).

وتُمثل الأهداف السلوكية المنوي إحداثها في سلوك الطالب بعد المرور بالموقف التعلمي- التعليمي، ولما كان الزمن اللازم لتحقيقها لدى الطالبة قصيراً جداً لا يتجاوز الحصة الدراسية أو النشاط التعليمي، فإن العديد من التربويين وعلماء النفس يؤكدون أهمية الصياغة لهذه الأهداف بغيةَ تحقيقها وقياسها وتقويمها، ففي هذا الصدد يرى ميجر (major) أن العبارة الهدفية يجب أن تكون واضحةً ومحددة الصياغة بحيث يسهل الحكم على مدى تحققها لدى الطالب، ويرى أن هذه العبارة يجب أن تشتمل على ثلاثة مكونات رئيسة وهي (الزغول، 2004):

1. الأداء الظاهري للطالب (Terminal Behavior)**:** وهو يعكس النتاج النهائي أو السلوك المتوقع القيام به من قبل الطالب بعد عملية التعلّم، ويجب أن يكون هذا السلوك واضحاً وصريحاً وقابلاً للملاحظة والقياس، ومن هنا كان من الضروري التعبير عن ناتج التعلّم بأفعال سلوكية (Action Verbs) مثل

يكتب، يعد، يفسر، يقارن، وضرورة تجنب التعبير بأفعالٍ غامضةٍ، ويعرف ناتج التعلم من خلال الفعل السلوكي القابل للقياس، بالإضافة إلى المحتوى التعليمي، وقد حاول التربويون تجميع الأفعال المتعلقة بكل مستوى من مستويات المجال المعرفي بشكل خاص، للاستفادة منها في تحديد مستوى الهدف، ولكن مع ضرورة الانتباه إلى مستوى العملية العقلية التي يقوم بها الطالب لتحقيق الهدف، بالإضافة إلى الاستفادة من الفعل الدال على السلوك. لذلك فإن الأقدر على تحديد مستوى الهدف هو المعلم نفسه، لأنه الأكثر تفاعلاً مع الطالب.

2. شروط الأداء (Conditions): ويقصد بها الظروف (المعطيات أو الممنوعات) والتي يجب أن يتم تحقيق الهدف تحت تأثيرها أو في حالة توفرها، مثل استخدام القاموس أو الخريطة أو الآلة الحاسبة.
3. مستوى الأداء المقبول (Criterion): يشير إلى المحك أو المعيار الذي يستخدم للحكم على مدى تحقق الهدف لدى الطالب، ويعكس هذا المحك الحد الأدنى المقبول للأداء والذي يعتمده المعلم لإصدار حكم على مدى تحقق الهدف التدريسي لدى الطالب (عوده، 2002).

### 11.1.2 مبادئ عامة في صياغة الأهداف السلوكية:

يجمع العديد من التربويين على مراعاة الشروط التالية عند صياغة العبارة الهدفية (عوده، 2002؛ الزغول، 2004؛ توق، قطامي، وعدس، 2003؛ قطامي، 2009):

1. أن تستند الأهداف إلى فلسفةٍ تربويةٍ سليمة، لكي تُصبح التربيةُ قادرةً من خلال مؤسساتها على مواجهة مسؤوليتها، وملتزمةً بأهداف المجتمع ومتطلباته.
2. أن تركّز الأهداف على النواتج التعليمية الهامة، والابتعاد عن النواتج الهامشية.

3. تنويع الأهداف بحيث تُغطي جميع المستويات العقلية (المعرفة، والفهم والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم).
4. أن تكون شاملة، أي تحتوي على جميع جوانب الخبرة التي تؤدي إلى تكوين الشخصية المتكاملة للطالب.
5. أن تقوم الأهداف على أسسٍ نفسيةٍ سليمة، أي أن تُبنى على أساس خصائص المتعلّم بحيث تُراعي حاجات الطلبة، وخصائصهم النمائية، وبحيث تشتمل على نواتج وخبرات تتناسب والمستوى العقلي للطلبة، وتُلبي حاجاتهم.
6. أن تكون الأهداف واضحة الصياغة ومحددة مع الابتعاد عن الألفاظ والتعابير الغامضة.
7. أن تكون قابلة للملاحظة والقياس، حتى يسهل الحكم على مدى تحققها لدى الطلبة.
8. أن تُصاغ الأهداف بدلالة سلوك الطالب وليس المعلم.
9. تجنب استخدام الأفعال الغامضة التي يصعب قياسها مثل: يدرك، يستنير، يفهم..
10. يجب أن لا يشتمل الهدف على أكثر من ناتج تعليمي واحد.
11. أن يكون الهدف واقعياً يمكن تحقيقه خلال الموقف أو النشاط التعليمي.

### 12.1.2 مجالات الأهداف السلوكية:

لا يقتصر دور العملية التعلّمية التعليمية على تزويد الطلبة بالخبرات والمعلومات والمعارف ذات الطابع العقلي فحسب، بل يتعدى ذلك إلى تنمية الجوانب الوجدانية والقيمية لديهم من خلال تنمية سلوكاتهم الانفعالية والاجتماعية، وتنمية المشاعر والميول والاتجاهات لديهم، بالإضافة إلى تنمية المهارات والقدرات الحركية (الزغول، 2004).

وقد دأب العديد من علماء النفس والمختصين في القياس النفسي والتربوي مثل بلوم (Bloom) وجانيه (Gagne) وكراثـول (Krathwohl) علـى وضـع

الأسس والمبادئ العلمية لتصنيف الأهداف الـسلوكية وفقـاً لأنـواع النتاجـات السلوكية المراد تحقيقها لدى الطلبة في مواقف التعلّم والتعليم المختلفة (النجـار، 2010).

ولعل أكثر هذه التصنيفات شمولاً وقبولاً من المجتمع التربوي هـو التـصنيف الذي خرج عن الاجتماع الذي عقد برئاسة بنجامين بلوم Benjamin Bloom سـنة 1956 في جامعة شيكاغو والذي تم فيه الإتفاق على تصنيف الأهداف إلى ثلاثـة مجالات هي:

**أولاً: المجال المعرفي (**Cognitive Domain**):** تسعى الأهداف في هذا المجال إلى تزويد الطالب بالمعارف والخبرات والمعلومات العلمية من مفاهيم وحقائق وقوانين ونظريات، بالإضافة إلى تطوير قدراتهم العقلية المختلفة، كقدرات التذكر، والفهم، والتحليل، والابتكار، والاستنتاج، وإصدار الأحكام والمقارنة، وإدراك العلاقات بين الأشياء، ويعد هذا المجال من أكثر المجالات التي يركّز عليها المعلمون أثناء التخطيط الدراسي، لأنه يرتبط بطبيعة المعرفة المتعلقة بالمواد الدراسية التي يقومون بتدريسها (الزغول، 2004).

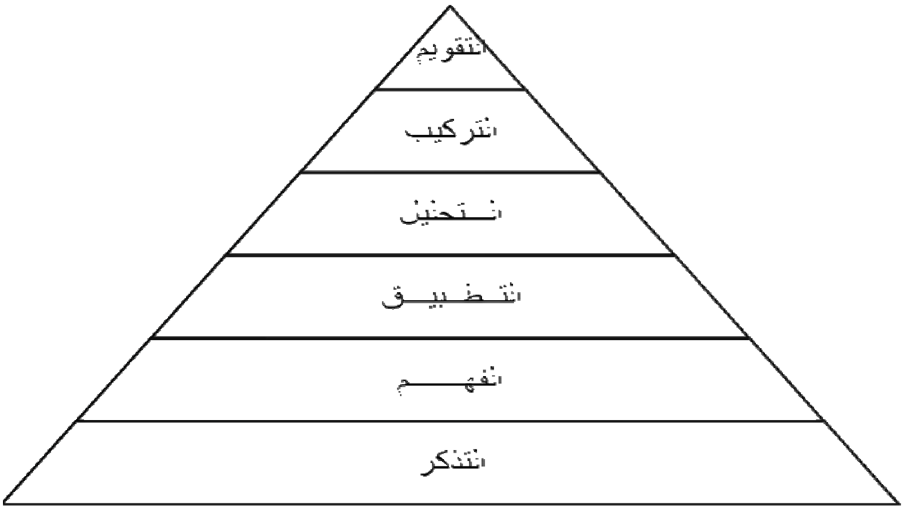
**ثانياً: المجال الانفعالي (**Affective Domain**):** يهتم هذا المجال بأهداف التعلّم التي تؤكد على المشاعر والانفعالات مثـل الميـول، والاتجاهـات، والقـيم، والتوافـق الشخصي، والتوافق الاجتماعي، ويستخدم في هذا المجال تصنيف يبدأ من اسـتقبال المثيرات من البيئة الخارجية إلى تكوين مجموعة مميزة من القيم توجه سلوك الفرد في حياته، وأشهر من كتب عن تصنيف الأهداف بهذا المجال هو كراثول وزملائـه (Krathwohl)، حيث يتكون هدا التصنيف من خمسة مستويات رئيسة مرتبة بصورةٍ هرمية هي: الاستقبال، والاستجابة، والتقييم، والتنظيم القيمي، والوسـم بالقيمـة أو التمييز (أبوعلام، 2005).

**ثالثاً: المجال الحركي (**Psychomotor Domain**):** تُركّز أهداف هذا المجال على السلوكات والمهارات التي تتطلب التآزر والتنسيق بين أعضاء الجهاز العضلي والجهاز العصبي وأعضاء الحس، ويشمل المهارات اليدوية والحركية لأطراف جسم الإنسان، أو للجسم كله (مراد وسليمان، 2002)، ومن الأمثلة على المهارات

والقدرات الحركية التي يركّز عليها هذا المجال: الكتابة، والرسم، واللعب، والطباعة، وإجراء التجارب المخبرية (الزغول، 2004)، وقد جرت عدة محاولات لتصنيف الأهداف في المجال الحركي مثل: تصنيف كبلر وزملائه (Kibler) وتصنيف سمبسون (Simpson) وتصنيف هرو(Harrow) (مراد وسليمان، 2002).

### 13.1.2 مستويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي:

تعددت التصنيفات للأهداف في المجال المعرفي كتصنيف جانيه، وتصنيف جرونلاند، وتصنيف ميرل، وتصنيف بلوم، وتُعد أعمال بلوم وزملائه من أشهر ما قُدم بهذا الشأن، حيث يمتاز تصنيف بلوم بالشمولية، والإجرائية كونه سهل الاستخدام والتطبيق، ويصنف بلوم وزملائه الأهداف السلوكية المعرفية إلى فئتين رئيسيتين هما: فئة المعرفة، وفئة القدرات والمهارات المعرفية، والتي تتضمن خمسة مستويات فرعية هي الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، وعليه فإن هذا التصنيف يتألف من ستة مستويات مرتبة على شكل هرمي، حيث تمثل المعرفة قاعدة الهرم (الزغول، 2004)، في حين يمثل التقويم قمة الهرم كما هو موضح في الشكل رقم (1).




شكل رقم (1)

تصنيف بلوم لمستويات الأهداف المعرفية أو العقلية

وفيما يلي عرض لهذه المستويات:

**المستوى الأول: المعرفة أو التذكر (**Knowledge**)**: يشير هذا المستوى إلى قدرة الطالب على تذكر واستدعاء المعلومات التي تم تعلمها سابقاً والمخزنة بالذاكرة في صورة تعرف أو استدعاء، والتعلم في هذا المستوى لا يتطلب من المتعلم إجراء أية عمليات عقلية على نواتج التعلم، باستثناء الجهود التي يبذلها في تخزين هذه المعلومات في الذاكرة واسترجاعها، ويتضمن هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية (عبيدات، 1988) وهي:

1. معرفة التفصيلات أو المواصفات النوعية مثل التواريخ، والأحداث، والأشخاص، والأماكن.
2. معرفة طرق ووسائل معالجة التفصيلات، وتُشير هذه المعرفة إلى الطرق والوسائل التي يستخدمها الطالب في عملية جمع التفصيلات وتنظيمها.
3. معرفة العموميات والتجريدات في ميدان ما: ويعنى هذا النوع من المعرفة بمعرفة العموميات والأفكار الرئيسية التي تنتظم حولها بعض الظواهر في ميدان علمي أو أدبي أو اجتماعي (نشواتي، 1996).

ويصعب حصر كل المعارف في هذا المستوى لأنه يشكل القاعدة العريضة للهرم، ومن الجدير بالذكر أن التوقف عند هذا المستوى لا يعتبر ظاهرة صحية في مجال التربية، ولكن الاهتمام به بصورة موجهة ومخطط لها مسألة بالغة الأهمية (بلوم، 1985).

**المستوى الثاني: الفهم (الاستيعاب) (**Comprehension**):** يقصد به قدرة الطالب على فهم وتفسير المعلومات وتحويلها من شكل إلى آخر مع الحفاظ على معانيها، وهذا المستوى من أكثر المهارات العقلية شيوعاً في التربية، ويمكن الإستدلال على هذه القدرة من خلال ثلاث عمليات هي:

1. الترجمة: وهي تحويل المعلومات من صورة إلى أخرى على نحو دقيق، بحيث تحافظ على المادة والأفكار التي تنطوي عليها صيغة المعلومات الأصلية (مراد وسليمان، 2002).

2. التفسير: ويقصد به شرح أو تلخيص المادة المطلوبة أو إعادة تنظيم الأفكار التي تشملها مادة دراسية معينة (أبو علام، 2005).
3. الاستكمال: وهي قدرة الطالب على تجاوز المعلومات المعطاة، واستنتاج ما قد يترتب عنها من آثار واتجاهات عن طريق استقراء المعلومات والمعاني الجزئية المتوفرة (نشواتي، 1996).

**المستوى الثالث: التطبيق (**Application**):** ويقصد به قدرة الطالب على استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة محددة، تشمل اسـتخدام القواعـد، والقـوانين، والطـرق، والمفاهيم، والنظريات في مواقف جديدة أو أوضاع واقعية، وهو ما يشار إليه فـي علم النفس التربوي بانتقال أثر التعلّم (أبو علام، 2005)، ولكـي يحقـق مـستوى التطبيق الهدف منه يجب أن يتوافر في هذا الموقف التعليمي المرتبط به خاصـيتان أساسيتان أولاهما: الطبيعة الإشـكالية للموقـف، وثانيتهمـا الجـدة أو اللامـألوف (نشواتي، 1996)، ومما تجدر الإشارة إليه أن الأسئلة في هـذا المـستوى قابلـة للتضليل، بمعنى أنها قد تظهر بمستوى التطبيق، ولكنها قد لا تتعدى حقيقة مـستوى المعرفة والسبب إعطاء المعلمين أسئلة مماثلة تماماً للأسئلة الموجودة فـي الكتـاب المقرر أو المذكرات اليومية.

**المستوى الرابع: التحليل (**Analysis**):** ويتضمن هذا المستوى قدرة الطالـب علـى تحليل وتجزئة المادة العلمية إلى مكوناتها وعناصرها الأولية التـي تتـألف منهـا، واكتشاف طبيعة العلاقات القائمة بين هذه المكونات، ويشمل مستوى التحليل ثلاثـة جوانب هي: تحليل العناصر، وتحليل العلاقات، وتحليـل مبـادئ التنظـيم (مـراد وسليمان، 2002).

**المستوى الخامس: التركيب (**Synthesis**):** ويتضمن هذا المستوى قدرة الطالب على إنتاج شيء جديد من مجموعة أجزاء تُعطى له، بأسلوب فريد ومبتكر مثـل كتابـة قصة، أو رسم خطة، أو وضع تصميم تجريبي، ويختلف هذا المستوى عن مـستوى التطبيق. حيث أنه في مستوى التطبيق يكون المطلوب من الطالب استخدام قواعد أو معرفة محددة مسبقاً، أما في مستوى التركيب فيتطلب من الطالب الإبداع والإبتكـار (عبيدات، 1988).

**المستوى السادس: التقويم (**Evaluation**):** ويشير هذا المستوى إلى قدرة الطالب على إصدار الأحكام على الأشياء، أو الطرق، أو النواتج، أو الأفكار، من حيث تحقيقها لأهداف معينة اعتماداً على معايير ذاتيةٍ داخليةٍ أو خارجية. وتعني أيضاً قدرة الطالب على تثمين الأشياء، والإختيار من بين عدة بدائل، واثبات صحة الأشياء، وتقديم البراهين، وبيان نقاط الضعف والقوة والنقد، يعتبر التقويم أعلى وأعقد النشاطات العقلية المعرفية في تصنيف بلوم، ويكون الحكم إما باستخدام :

1. معايير أو محكات داخلية: ويقصد به تقويم المحتوى في ضوء شواهد داخلية مثل: الدقة المنطقية، والترتيب المنطقي، والإتساق الداخلي.
2. معايير أو محكات خارجية: ويقصد به تقويم المحتوى في ضوء محكات خارجية محددة مسبقاً ومتفق عليها (مراد وسليمان، 2002).

## 2.2 الدراسات السابقة:

حظي تحليل الأسئلة التي يتم إعدادها من قبل المعلمين بجانب من اهتمام الباحثيين على المستوى المحلي والعالمي، فقد أجريت العديد من الدراسات في هذا المجال، وسوف يتم عرض الدراسات السابقة التي تناولت تقويم وتحليل الأسئلة التي يعدها المعلمون فقط، في حين لم تتناول أسئلة الكتب المدرسية أو أسئلة امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، وذلك بسبب أن هذه الاختبارات تُعد من قبل خبراء تربويين تكلّفُهم وزارة التربية بوضعها ويشرف على إعدادها مديرية الامتحانات والاختبارات، وهي تخضع لمستوى عالٍ من الدقة والجودة، كما لم تتناول تحليل وتقويم الأسئلة التي تجري في الجامعات أو الدراسات التي استخدمت تصنيف غير تصنيف بلوم، وسوف يتم عرض هذه الدراسات العربية والأجنبية وفوق التسلسل الزمني بدءاً بالأقدم وانتهاءاً بالأحدث حسب اطلاع الباحث.

ففي دراسة بنسلا (Pancella, 1970 المشار إليها في عرفة، 1982 ) والتي هدفت إلى تحديد المستويات المعرفية المتضمنة في اختبارات مبحث الأحياء للصف العاشر، ومدى شمولها على المستويات العليا للمعرفة، فقد توصلت الدراسة لنتائج عديدة منها: أن نسبة (72%) من أسئلة الاختبارات كانت تقيس مستوى

التذكر، بينما كانت نسبة الأسئلة في مستوى الفهم (15%)، واحتلت الأسئلة في مستوى التطبيق نسبة (11.5%)، في حين جاءت الأسئلة في مستوى التحليل بنسبة (1.42%)، وأما الأسئلة في مستوى التركيب و التقويم فقد جاءت بنسبة ضئيلة جداً (0.08%).

كما أجرى بلّه (Billah, 1974) دراسة بعنوان: An Analysis of teacher made items in light of the Taxonomic objective of Education. هدفت إلى تحديد مستوى العمليات العقلية التي تتطلبها أسئلة المعلمين في مباحث الأحياء والكيمياء والفيزياء في مدينة بيروت، واستخدم الباحث تصنيف بلوم لتحليل تلك الأسئلة، وقد تم اختيار (25) مدرسة بطريقة عشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأسئلة في مستوى التذكر أحتلت ما نسبته (72%) من مجموع أسئلة مبحث الأحياء، وجاءت في المرتبة الثانية الأسئلة في مستوى الفهم حيث بلغت نسبتها (21%) في حين بلغت نسبة أسئلة مستوى التطبيق(7%) وخلت اختبارات المعلمين من أسئلة التحليل والتركيب والتقويم.

وقد أجرى فنك(Funk, 1977) دراسة بعنوان: An examination of the levels of questions on standardized tests for elementary science, science and children. هدفت إلى تحليل أسئلة الإختبارات لمبحث العلوم في المرحلة الأساسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (765) سؤالاً، استخدم الباحث تصنيف بلوم معياراً لتحليل الأسئلة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أسئلة التذكر احتلت المرتبة الأولى وبنسبة (78%) تلتها أسئلة الفهم بالمرتبة الثانية وبنسبة (20%)، أما مستويي التطبيق والتحليل فقد سجلا مجتمعين نسبة(2%)، ولم يسجل مستويا التركيب والتقويم أي نسبة.

وفي دراسة أجراها بلاك (Blak, 1980) بعنوان: An analysis of levels of thinking in Nigerian science teachers examination التي هدفت إلى تحليل أسئلة المعلمين في نيجيريا حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وقد تكون مجتمع الدراسة من (207) مدرسة أُختير منها (48) مدرسةً بشكلٍ عشوائي، حيث تم تحليل اختبارات الأحياء والكيمياء والفيزياء، وأظهرت نتائج تحليل أسئلة الأحياء أنها

اقتصرت على مستويي التذكر والفهم، حيث بلغت نسبة مستوى التذكر (83.33%) ومستوى الفهم بنسبة (16.67%)، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمؤهلات المعلمين على أسئلتهم، وأن لطبيعة المبحث دور أكبر على مستوى الأسئلة التي يضعها المعلم.

وأجرى كل من (طاهر وزيتون، 1987) دراسة كان من أهدافها معرفة أثر المؤهل التربوي على نوعية الأسئلة التي يضعها معلمو الكيمياء في الاختبارات النهائية، وقد تكونت عينة الدراسة من (1152) سؤالاً وضعها (40) معلماً للكيمياء للصف الثاني الثانوي في المدارس الحكومية في مدينة عمان، كان منهم (25) معلماً يحملون درجة البكالوريوس في الكيمياء فقط، و(15) معلماً يحملون مؤهلاً تربوياً إضافةً إلى درجة البكالوريوس، وكان من أبرز نتائج الدراسة عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمؤهلات المعلمين على أسئلتهم.

كما وأجرى أوسكر وكيربي(Oescher and Kirby, 1990) دراسة بعنوان: Assessment in Special and Remidel Education هدفت لتقويم اختبارات الرياضيات والعلوم التي يضعها معلمو المرحلة الثانوية، من حيث نوعية المستويات المعرفية التي تقيسها هذه الاختبارات، حيث تكونت عينة الدراسة من (19) معلماً للرياضيات، و(16) معلماً للعلوم، حيث تم تحليل اختبارت المعلمين، وعددها (35) ورقة اختبارية اشتملت على أكثر من (1400) سؤالاً، وقد خلُصت الدراسة إلى أن مستوى التذكر هو المستوى الأكثر شيوعاً في أسئلة المعلمين، وأن مستوى التقويم هو المستوى الأقل شيوعاً في أسئلتهم، وأوصت الدراسة بضرورة أن تشتمل دورات تدريب المعلمين أثناء الخدمة على مهارات إعداد واستخدام جدول المواصفات في بناء الاختبارات، وكذلك في كيفية بناء فقرات تقيس مستويات معرفية عليا، إضافةً إلى كيفية تحليل نتائج الاختبارات.

وأجرى (الطنطاوي، 1993) دراسة هدفت للتعرف إلى المستويات المعرفية التي تقيسها الاختبارات النهائية لمبحث العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة (85.4%) مـن مجموعـة أسـئلة الاختبارت النهائية للصف الأول المتوسط التي وضعها المعلمون تقيس التذكر، وأن

نسبة أسئلة الفهـم فـي اختبـارات الـصفوف الثلاثـة تتـراوح مـن (1.19%) إلى(2.97%)، بينما جاءت بالمرتبة الثانية أسئلة التطبيق وبنسبة مئوية تتراوح بين (10.1%) إلى (13.4%)، ولم تسجل أي نسبة للمستويات الـثلاث الأخيـرة مـن تصيف بلوم.

وأجرى (القحطاني، 1996) دراسة هدفت إلى تقويم أسئلة الاختبارات النهائية والأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في منطقة أبها التعليمية بالسعودية، من حيث المستويات المعرفية التي تضمنتها تبعاً لتصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وقد تكونت عينة الدراسة من الاختبارات النهائية للمعلمين في (11) مدرسة من منطقة عسير، وقد أُختيرت بطريقة عشوائية، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن المستويات المعرفية التي تضمنتها الأسئلة المعدة من قبل المعلمين تتركز في معظمها في مستوى التذكر، ولم ترد في مستوى التركيب والتقويم أية أسئلة.

وقام (الغانم، 1996) بإجراء دراسة هدفت إلى تقويم أسئلة اختبارات العلوم لطلبة المرحلة المتوسطة في ضوء تصنيف بلوم لمستويات الأهداف المعرفية، وقد أظهرت النتائج أن نسبة الأسئلة التي تقيس التذكر (61.3%) ونسبة الأسئلة التي تقيس الفهم (29.5%) ونسبة الأسئلة التي تقيس التطبيق (7%) ونسبة الأسئلة التي تقيس التحليل (2.2%)، وأما الأسئلة في مستوى التركيب والتقويم فقد جاءت بنسب ضئيلة جداً.

كما أجرى فليمنج وشامبرز(Fleming & Chambers, 1998) دراسة بعنوان: Teacher made test, windows on the classroom هدفت إلى تحليل أسئلة الاختبارات التي يعدها المعلمون، وقد استخدم الباحثان تصنيف بلوم للمجال المعرفي معياراً للتحليل، وباستخدام النسب المئوية لتحليل البيانات تبين أن (80%) من الأسئلة المشمولة بالدراسة تقع ضمن مستوى التذكر، أما الأسئلة التي تقيس القدرة على التطبيق والتحليل فقد اشتملت نسبة قليلة، أما المستويات الأخرى فلم تسجل أية نسبة.

كما أجرى (هياجنة، 1998) دراسة هدفت إلى تقويم الأسئلة الكتابية الامتحانية التي يعدها معلمو اللغة العربية في الأردن وفق تصنيف بلوم، وعلاقتها ببعض

المتغيرات مثل جنس المعلم مؤهله الأكاديمي وخبرته، وتكونت العينة من (104) معلماً ومعلمة جمعت أسئلتهم التي بلغ عددها(9769) سؤالاً، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن نسبة الأسئلة التي يعدها المعلمون في مستوى التذكر بلغت (54.2%) وأن نسبة الأسئلة في مستوى الفهم (23.5%) وأن نسبة الأسئلة في مستوى التطبيق بلغت (15.63%) في حين بلغت نسبة أسئلة التحليل(4.6%) وبلغت نسبة أسئلة التركيب (2%) أما نسبة أسئلة التقويم فبلغت (0.07%)، ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى الجنس والمؤهل والخبرة.

وفي دراسة (مطاوعة، 2000) والتي هـدفت إلـى تحليـل وتقـويم أسـئلة موضوعات القراءة واختباراتها بالمرحلة الإبتدائية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية في دولة قطر، فقد تكونت عينة الدراسة من (1033) سؤالاً مـن أسـئلة الاختبارات النهائية، وقد تبين من النتائج تركيز أسئلة اختبارات القراءة على مستوى التذكر بنسبة (50.3%)، ثم مستوى الفهـم بنـسبة (31.1%)، والتطبيـق بنـسبة (9.1%)، ثم بقية المستويات بنسب متدنية.

في حين أجرى مولتون(Moulton, 2003) دراسة بعنوان: Effects of Level Review and Sequence of Inserted Questions of Test Processing كان من بين أهدافها التعرف إلى مدى توزيع أسئلة عينة من الاختبارات على الأهداف المعرفية، حيث حلل (78) اختباراً في مقررات مختلفة، وقد خلُصت الدراسة إلى أن الأسئلة تركزت على الأهداف الدنيا، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق جوهرية في نسبة توزيع الأسئلة تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة.

وأجرى سفلاي وسـيركان وأورهـان (Sevilay, Serkan, Others, 2003) دراسة بعنوان: Analysis of Turkish High – School Chemistry – Examination Questions According to Blooms Taxonomy هدفت إلى تحليل أسئلة الكيمياء المطروحة في اختبارات مدارس متعددة في مدينتين في تركيا، وذلـك مـن حيـث مستويات الأسئلة حسب تصنيف بلوم، حيث طبقت الدراسة على (17) معلماً لمبحث الكيمياء في عام 2001/2000، حيث تم تحليل (403) سؤالاً، وكشفت النتائج بـأن (96%) من الأسئلة كانت تقيس المستويات المعرفية الدنيا حسب تصنيف بلوم، وقد

أوصت الدراسة بضرورة أن يركز المعلمون على المستويات العليا مـن تـصنيف بلوم، وأن يتم تدريب المعلمين الجدد من الناحية النظرية والعملية على وضع أسـئلة تقيس جميع المستويات المعرفية حسب تصنيف بلوم لاسيما المستويات العليا.

وأجرى آزر(Azar, 2005) دراسة بعنوان: Analysis of Turkish High – School Physics Examination Questions and University Entrance Examination Questions According to Blooms Taxonomy هدفت إلى تحليل ومقارنة أسئلة الفيزياء التي تطرح في المدارس الثانوية بأسئلة الفيزياء التي تطرح في امتحان القبول في الجامعة حسب تصنيف بلوم، حيث تكونت عينة الدراسة من أسئلة (12) معلماً لمبحث الفيزياء في مجموعة من المدارس الثانوية وضعوا (556) سؤالاً و(76) سؤالاً من أسئلة امتحان القبول في الجامعة أعوام 2000-2003، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أسئلة امتحان القبول في الجامعة تتميز بأنها تقيس المستويات العليا من تصنيف بلوم ( التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) بينما ركزت أسئلة معلمي المرحلة الثانوية على مستويات دنيا من تصنيف بلوم ( التذكر، والفهم، والتطبيق).

كما أجرت (كرامة، 2006) دراسة هدفت إلى تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادة علوم الحياة والصحة للصف التاسع في ليبيا وفق مستويات الأهداف المعرفية عند بلوم، وقد تكونت عينة الدراسة من (140) سؤالاً أختيرت بالطريقة القصدية، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن أسئلة الاختبارات النهائية ركزت على الأهداف المعرفية الدنيا وبخاصة مستوى التذكر، وأهملت المستويات العليا من الأهداف. وقد أوصت الدراسة بضرورة تحديث وتطوير مبحث علوم الحياة والصحة ليتضمن جميع مستويات الأهداف المعرفية، وعمل دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على صياغة الأسئلة التي تقيس جميع المستويات المعرفية.

وقد أجرى (القديرات، 2008) دراسة هدفت إلى تقويم أسئلة الاختبارات المدرسية النهائية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء تصنيف بلوم، تبعاً لمستوى خبرة المعلم ومؤهله العلمي، وتكونت عينة الدراسة من الأسئلة التي أعدها(134) معلماً ومعلمة، واشتملت هذه الأسئلة على (2325) فقرة،

وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة أن معظم الأسئلة التي وضعها المعلمون كانت من مستويات معرفية متدنية، في حين أغفلت المستويات المعرفية العليا، كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين الأقل خبرة يضعون أسئلة تركز على مستويات المعرفة والفهم والتطبيق بشكل أكبر من المعلمين الأكثر خبرة، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى المؤهل العلمي لصالح المعلمين الذين يحملون درجة الدبلوم العالي في عدد الأسئلة التي تعبر عن مستويات الأهداف المعرفية العليا.

وأجرى يافس (Yavuz, 2009) دراسة بعنوان: Analysis of Biology Exam Questions (Erzurum Case) هدفت تحليل أسئلة مبحث العلوم الحياتية في المدارس الثانوية في مدينة (أرزورم) التركية من العام الدراسي 2006/2005 حسب تصنيف بلوم، وقد تكونت عينة الدراسة من (970) سؤالاً طرحت في (66) ورقة إختبارية، وقد أظهرت النتائج أن (57.2% ) من الأسئلة كانت في مستوى التذكر، وأن (26.7%) من الأسئلة كانت في مستوى الفهم، وأن (12%) من الأسئلة كانت في مستوى التطبيق، في حين كانت نسبة أسئلة التحليل (4%)، وكانت نسبة التركيب (0.1%) من مجموع الأسئلة، ولم تشتمل الأسئلة على أي سؤال في مستوى التقويم.

وفي دراسة (الصرايرة، 2011) والتي هدفت إلى تعرف على أنماط أسئلة الاختبارات النهائية التي يقوم بإعدادها معلمو التربية الاجتماعية والوطنية للصفين الرابع والخامس في لواء المزار الجنوبي، في ضوء مجالات الأهداف ومستوياتها وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل: النوع الاجتماعي، والصف، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، حيث تكونت عينة الدراسة من (82) اختباراً نهائياً، بلغ المجموع الكلي لأسئلة هذه الاختبارات (1680) سؤالاً، وخلُصت الدراسة إلى أن النمط العام للأسئلة الاختبارية تُركّز على مستوى التذكر، كما وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستويات الأسئلة في المجال المعرفي ومتغير النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي ولصالح مستوى التذكر، وتبين أنه لا يوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستويات الأسئلة ومتغير سنوات الخبرة. وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على صياغة الأسئلة الممثلة لكافة المستويات وخاصة المستويات العقلية العليا، وتكثيف الدورات للمعلمين الجدد.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

ومن العرض للدراسات السابقة يتضح أن الدراسات السابقة قد تشابهت في اتخاذها من تصنيف بلوم للأهداف السلوكية في المجال المعرفي أساساً للتصنيف. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والذي من أدواته أسلوب تحليل المحتوى، واتفقت على أن الأسئلة التي يقوم المعلمون بإعدادها لا تقيس مستويات معرفية عليا، إلا أن هذه الدراسات تنوعت في تناولها لمباحث ومراحل دراسية متعددة، كما تنوعت في أماكن إجرائها (الأردن، مصر، السعودية، تركيا، قطر...).

ولا شك بأن الدراسات السابقة تتفق مع الدراسة الحالية من حيث الهدف العام منها وهو تحليل الأسئلة التي يعدها المعلمون، إلا أنها تختلف في مكان إجرائها وطبيعة مجتمع الدراسة، والمرحلة الدراسية، وخصوصية الفترة الزمنية المتعلقة بإجراء هذه الدراسة التي تعقب موجة التطوير التربوي الذي شهدته المؤسسة التربوية في الأردن، وخصوصاً بعد مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (ERFKE) الذي يعنى بإعداد الطلبة للمشاركة الفعالة في مجتمع الاقتصاد المعرفي والمنافسة فيه بكفاءة وجدارة، من خلال تنمية مهارات القدرة على الفهم المتعمق والتفكير الناقد والتحليل والاستنباط والربط، وقد تم الاستفادة من هذه الدراسات في تصميم إجراءات الدراسة الحالية، ووضع أسئلة وفرضيات الدراسة وفي مناقشة وتفسير النتائج.

## الفصل الثالث

## المنهجية والتصميم

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وأداتها، والإجراءات المتعلقة بالتحليل، بالإضافة إلى المعالجة الإحصائية التي تم إتباعها للإجابة عن أسئلة الدراسة.

### 1.3 منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي في الكشف عن مدى تمثيل أسئلة الاختبارات النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى معلمي مبحث العلوم الحياتية للصف الأول الثانوي العلمي في إقليم جنوب الأردن، لكونه أنسب المناهج وأكثرها ملاءمة لغايات الدراسة، حيث أنه يساعد على دراسة الظواهر، ووصف العلاقات بينها وبين متعلقاتها مع إمكانية تحليل البيانات وتفسيرها (عطيفه، 1996)، كما أنه يمكن من خلال هذا المنهج جمع المعلومات والبيانات بهدف الوصول إلى استدلالات واستنتاجات صحيحة (المطاس، 1997).

وتعتمد هذه الدراسة تحديـداً علـى أسـلوب تحليـل المحتـوى (Content Analysis) وهو أسلوب علمي منهجي موضوعي يعتمد علـى الرصـد التكـراري المنظم لوحدة التحليل المختارة (طعيمه، 1987)، والتي هي في هذه الدراسة الفقرة الإختبارية.

### 2.3 إجراءات الدراسة:

لإجراء الدراسة تم إتباع الخطوات الآتية:

1. تم توجيه كتاب رسمي من قبل كلية الدراسات العليـا فـي جامعـة مؤتـة لمديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظات إقلـيم جنـوب الأردن، وذلـك لتسهيل مهمة الباحث في الحصول على الاختبارات التحصيلية النهائية للفصل الثاني من العام الدراسي 2013/2012م لمبحث العلوم الحياتية للصف الأول الثانوي العلمي.

2. قام الباحث بجمع أوراق أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية التي أعدها معلمو مبحث العلوم الحياتية للصف الأول الثانوي العلمي الفصل الدراسي الثاني في مدارس إقليم جنوب الأردن، من خلال أقسام الإشراف، وبالتعاون مع مشرفي مبحث العلوم الحياتية، حيث تمكّن الباحث من الحصول على (65) ورقة إختبارية.
3. جمع الباحث البيانات الخاصة بالمعلمين الذين قاموا بإعداد هذه الأسئلة مثل: النوع الاجتماعي، والمؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة.
4. قام الباحث بالإستعانة بالأداة التي أعدها (الخوالدة، المشاعلة، والقضاة، 2007)، لتحديد مستوى الأهداف التي اُشتقت منها الأسئلة حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، بإعتبارها أداةً صالحةً لغايات هذه الدراسة.
5. تم إختيار عينة عشوائية بسيطة من أوراق الاختبارات النهائية وعددها (15) ورقةً تتضمن (378) فقرةً، وذلك لإيجاد معامل الثبات عبر الأشخاص وعبر الزمن وذلك حسب معادلة هولستي.
6. تم اعتماد نتاجات الكتاب المدرسي كمعيار للحكم فيما إذا كانت أسئلة المعلمين ترجمة صادقة لهذه النتاجات من حيث التوزيع والوزن النسبي.
7. بعد جمع البيانات تم تفريغها في استمارة خاصة أعدها الباحث الملحق (أ)، وتم إدخال المعلومات إلى برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وإجراء المعالجات الإحصائية، واستخراج النتائج، وكتابة التوصيات.

### 3.3 مجتمع الدراسة وعينتها:

تكّون مجتمع الدراسة من جميع أوراق الاختبارات التحصيلية النهائية لمبحث العلوم الحياتية التي أعدها معلمو ومعلمات الصف الأول الثانوي العلمي في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في إقليم جنوب الأردن في الفصل الثاني من العام الدراسي 2013/2012م، والبالغ عددها (11) مديرية، وبلغ عدد الأوراق الإختبارية في هذه المدارس (81) ورقة، وقد تكّونت عينة الدراسة من (65) ورقة إختبارية، أي ما نسبته (80%) من مجتمع الدراسة، اشتملت هذه

الأوراق على (1842) فقرة إختبارية، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة من الأوراق والفقرات الإختبارية وفقاً لمديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظات إقليم جنوب الأردن.

الجدول(1)

توزيع عينة الدراسة من الأوراق والفقرات الإختبارية وفقاً لمديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظات إقليم جنوب الأردن

| المحافظة | المديريات | الأوراق الإختبارية | | عدد الفقرات | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | العدد | النسبة المئوية % | العدد | النسبة المئوية % |
| الكرك | قصبة الكرك | 10 | 15.38 | 267 | 14.50 |
| | القصر | 8 | 12.31 | 226 | 12.27 |
| | المزار الجنوبي | 13 | 20.00 | 294 | 15.96 |
| | الأغوار الجنوبية | 4 | 6.15 | 68 | 3.69 |
| المجموع | | 35 | 54 | 855 | 46.42 |
| الطفيلة | قصبة الطفيلة | 9 | 13.85 | 305 | 16.56 |
| | بصيرا | 6 | 9.23 | 205 | 11.13 |
| المجموع | | 15 | 23 | 510 | 27.69 |
| معان | قصبة معان | 2 | 3.08 | 62 | 3.37 |
| | البتراء | 2 | 3.08 | 61 | 3.31 |
| | الشوبك | 3 | 4.62 | 93 | 5.05 |
| المجموع | | 7 | 10.8 | 216 | 11.73 |
| العقبة | العقبة | 5 | 7.7 | 151 | 8.20 |
| البادية الجنوبية | البادية الجنوبية | 3 | 4.6 | 110 | 5.97 |
| المجموع | | 65 | 100.00 | 1842 | 100.00 |

كما اشتملت العينة على المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مبحـث العلـوم الحياتية للصف الأول الثانوي العلمي وأعدوا الأوراق الإختبارية في مدارس إقلـيم جنوب الأردن في الفصل الثاني من العام الدراسي 2013/2012م، وقد بلغ عددهم (65) معلماً ومعلمةً، والجدول(2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة مـن المعلمـين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الجدول(2)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

| المتغير | المستوى | التكرار | النسبة المئوية% |
|---|---|---|---|
| النوع الاجتماعي | معلم | 20 | 30.8 |
| | معلمة | 45 | 69.2 |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | 47 | 72.3 |
| | أعلى من بكالوريوس | 18 | 27.7 |
| سنوات الخبرة | 1- 5 | 25 | 38.5 |
| | 6- 10 | 19 | 29.2 |
| | 11 فأكثر | 21 | 32.3 |

## 4.3 أداة الدراسة:

للتحقق من أهداف الدراسة تم إعتماد تصنيف بلوم للأهداف المعرفية للكشف عن مدى تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية، ولغايات استخراج النتائج بدقة من خلال وضع الفقرة الإختبارية في المستوى المناسب لها، تم الإستعانة بالأداة التي أعدها (الخوالدة، المشاعلة والقضاة، 2007)، والتي هي عبارة عن مجموعة من المحكات التي استخلصها الباحثون من كثير من الدراسات والأدبيات التربوية، وقد استخرج الباحثون صدق هذه المحكات من خلال عرضها على (14) محكماً من تخصصات مختلفة، حيث تم الإبقاء على المحكات التي تم الإتفاق عليها بنسبة (80%)، واستبعاد المحكات التي نالت نسب أقل حتى وصلت إلى (35) محكاً، كما قام الباحثون بإستخراج ثبات هذه المحكات، حيث بلغ معامل الثبات الكلي لهذه المحكات (0.99) وهي نسبة عالية جداً تجعل هذه المحكات

أداةً موثوقةً لتصنيف وتحليل الأسئلة حسب الأهداف التي أشتقت منها تبعاً لتصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وفيما يلي عرض لهذه المحكات:

**أولاً: أسئلة التذكر: يطلب من الطالب في هذا المستوى:**

1. التعرف على المعلومة أو الدلالة عليها.
2. مجرد تذكر أو استرجاع للمعلومـات (حقـائق، ومـصطلحات، ومفـاهيم، وتعميمات، وفئات، وتصنيفات، ومبادئ، وقوانين) كما وردت فـي الكتـاب المدرسي، أو كما تم تدريسها.
3. مجرد استعادة المعلومات بنفس الطريقة التي تم تخزينها بها.
4. يلاحظ أن يبدأ فيها بأفعال تدل على مستوى التذكر مثل: أذكر، حدد، عدد، عرف، سمع، أُسرد، استرجع، تعرف على، سم، صف، قابل، اختر.

**ثانياً: أسئلة الفهم والاستيعاب: يطلب من الطالب في هذا المستوى:**

1. إظهار قدرته على إدراك معنى المادة أو النص الـذي يدرسـه، بحيـث لا يتجاوز حدود ذلك النص.
2. إعادة صياغة النصوص أو ترجمة التعلّم، وتحويلها من شكل لآخر، مع إبقاء المضمون والمعنى الأصلي كما هو في الصورة الجديدة.
3. شرح أو تلخيص المعلومات، أو إدراك العلاقات بينها، والتمييز بينها وبين المعلومات الأخرى، من خلال المقارنة، أو أوجه الشبه، أو أوجه الإختلاف.
4. إظهار القدرة على إدراك العلاقات الموجودة بين الأفكار المتضمنة في مادة تعليمية ليخرج منها بنظرة كلية عما تتضمنه من معاني.
5. أن يقدم تعريفاً أو عرضاً أو وصفاً لمصطلح أو مفهوم أو فكرة معينة، بلغته الخاصة.
6. تقديم أمثلة جديدة ليست مطروحة سابقاً سواء كان في عرض الموضوع أو خلال المناقشة.
7. اكتشاف العلاقة بين طرفين أو تحديد أحد الطرفين بمعلومية الطرف الآخر والعلاقة بينهما، سواء كانت العلاقة بينهما سببية أو عددية أو غير ذلك.

8. أن يتبين اتجاهات من مجموعة من الملاحظات أو البيانات المعطاة له، ثم يستخدم هذه الاتجاهات في الوصول إلى توقعات أو تنبؤات محتملة تتجاوز حدود تلك الملاحظات أو البيانات، ولعمل امتداداتها وهو ما يعرف بالتقدير الإستقرائي.
9. يلاحظ أن يبدأ بأفعال معينة تدل على مستوى الفهم مثل: ترجم، صغ بعباراتك، أعط مثالاً، اشرح، علل، فسر، استنتج، ميز، اربط، صنف، لخص، حول، استخلص، وضح، مثل بيانياً، فرق، اختصر، تنبأ، بين أوجه الشبه.

**ثالثاً: أسئلة التطبيق: يطلب من الطالب في هذا المستوى:**

1. تطبيق ما درسه وفهمه ( حقائق، مفاهيم، تعليمات، نظريات، طرق، مبادئ، قواعد) في مواقف تعليمية جديدة، سواء كان ذلك في حجرة الصف أو خارجها.
2. إظهار القدرة على توقع ما يحدث نتيجة تطبيق ما درسه في مواقف جديدة.
3. ملاحظة أن يكون الموقف التعليمي جديداً بالنسبة للطالب، أما إذا كان قد مر بخبرة ذلك الموقف فإن السؤال يقيس هدفاً في مستوى الفهم.
4. ذكر التعميم دون أن يعطى له في السؤال أو اختيار المجردة من بين ما لديه من قوانين وقواعد ونحوها مما هو مخزن في ذاكرته ( وإذا ذكر للطالب أي شيء من ذلك فإن السؤال يكون في مستوى الفهم).
5. يلاحظ أن يبدأ بأفعال معينة تدل على مستوى التطبيق مثل: استخدم، طبق، وزع، فسر، اشرح، حل، عدل، شغل، اعرض نموذجاً، يمارس، رتب في جدول، اربط، وظف، استخرج، استدل على، استشهد بـ، برهن على.

**رابعاً: أسئلة التحليل: يطلب من الطالب في هذا المستوى:**

1. إظهار قدرته على القيام بتجزئة الفكرة أو المعلومة أو الموضوع إلى عناصره الفرعية المكونة له.
2. تحديد العلاقات القائمة بين العناصر الفرعية للموقف التعليمي.
3. معرفة الأسس التنظيمية المتبعة بين العناصر الفرعية للموقف التعليمي.

4. أن يقدم له موقفاً لم يألفه، أو نصاً جديداً، ويطلب منه التمييز بين عناصـره، أو المقارنة بين تلك العناصر أو استنتاج علاقات معينة تربط فيما بينها.
5. أن يميز بين التحليل والفهم من خلال عمق العملية العقلية التي ينطوي عليها، (حيث أن مستوى التحليل أعمق ويتطلب إعمالاً للفكر بصورة أشمل وأدق ويتطلب ربطاً واستثماراً للخبرات السابقة وتوظيفها في عملية التحليل، أما الفهم فيكون أبسط من هذا).
6. أن يميز بين التطبيق والتحليل (التطبيق هو استدعاء معلومات متفرقة بهدف تكوين بناء جديد منها واستخدامه في الموقف التعليمي، في حين أن عملية التحليل هي تجزئة للمعلومات المعطاة بهدف معرفة أجزائها وإدراك الأسس التي تربط بينها مما يساهم في حل أو معالجة الموقف التعليمي).
7. يلاحظ أن يبدأ بأفعال معينة تدل على مستوى التحليل مثل: صنف، ميز، استنتج، حلل، قارن، وازن، فرق بين .. من حيث، حدد العناصر، استدل.

**خامساً: أسئلة التركيب: يطلب من الطالب في هذا المستوى:**

1. أن يقوم بتجميع الأفكار والعناصر الخاصة بموضوع ما لتشكل كلاً متكـاملاً ينتج عنه تعميماً أو فكرة جديدة (المقصود بالجديد هنا أنـه جديـد بالنـسبة للطالب نفسه).
2. أن يميز بين التطبيق والتركيب ففي مستوى التطبيق يقوم الطالـب بمعالجـة الموقف من خلال ربط أو تجميع أجزاء أو عناصر مختلفة ومتفرقة للوصول إلى الحل فقط، وهو حل عادي ودون أن يضيف حلاً جديداً أو مبتكراً، فـي حين أن مستوى التركيب يتطلب من الطالب أن يضيف حلاً جديـداً أو حـلاً بأسلوب جديد يتميز بالأصالة والجدة.
3. أن يعطى وقتاً طويلاً للإجابة عن السؤال في هـذا المـستوى، أكثـر مـن المستويات الأخرى.
4. أن لا يتقيد بإجابة نموذجية واحدة تمشياً مع مستوى الإبداع.
5. أن لا يصاغ على شكل أسئلة موضوعية ( لأن الأصل في التركيب أن ينشئ الطالب الحل).

6. أن يقوم بواحدة من العمليات الآتية أو بكلها مجتمعة: إنتاج اتصال أصيل، أو عمل تنبؤات، أو حل المشكلات.
7. أن يبدأ بأفعال معينة تدل على مستوى التركيب مثل: ضع خطة، انتج، ألف، ألق كلمة، اقترح، اربط، استنتج، رتب الأجزاء، ركب، خطط، اشتق، ضع تصميماً، ابتكر، صمم تجربةً، ضع عنواناً.

**سادساً: أسئلة التقويم: يطلب من الطالب في هذا المستوى:**

1. أن يفرق بين أسئلة التقويم وأسئلة التحليل ( أسئلة التقويم تستوجب من الطالب إلى جانب التحليل أن يصدر حكماً، ويجب أن يحدد معايير الحكم بدقة، وينبغي أن يقدر استجابة التقويم بناء على مدى تحقيق الطالب للمعايير).
2. أن تتكون إجابته من جزأين، أما الجزء الأول: وهو أن يضع المعايير التـي سوف يبني عليها أحكامه، ويقوم الطالب ببناء هذه المعايير وفق ما يأتي:

أ. معايير ذاتية: كأن يبدي الطالب رأيه في موضوع أو مشكلة مطروحة للنقاش، ولابد له من ذكر معاييره عند إصدار الأحكام وتوضيح علاقة ما يصدره من أحكام بهذه المعايير، وهذا النوع من التقـويم ضـعيف المصداقية، نظراً لأن كل طالب قد تكون له معاييره الخاصة، ويصبح التقويم أكثر مصداقية وموضوعية عندما يستند إلى معايير معتـرف بها.

ب. معايير داخلية: وهي التي يستند إليها لتقويم الاتـساق الـداخلي فـي النص، وعدم التناقض، وارتباط الأدلة بالقضايا المطروحة للبحـث أو الموقف والنقاش، وارتباط النتائج بالأسباب، ودقة الاستنتاجات.

ج. معايير خارجية: وهي التي تُستخدم في تقويم النص، ومدى ملاءمتـه للمرحلة العمرية التي وضع من أجلها، ومدى مراعاته للفروق الفردية بين الطلبة، وفي الجزء الثاني من إجابتـه يـستخدم هـذه المعـايير الموصوفة، حيث يجب عليه أن يصدر أحكامه طبقاً لها، من خـلال ممارسة الحكم في مطابقة هذه المعايير مع الموضـوع الـذي يقـيم. ويمكن أن تتشكل هذه المعايير من مصدر من المصادر الثلاثة التالية:

القيم الثقافية أو الاجتماعيـة،والقيم الدينيـة أو التاريخيـة المطلقـة، والتبريرات الفردية.

3. يلاحظ أن يبدأ بأفعال معينة تدل على مستوى التقويم مثل: انقد، ادحض، احكم على، صوب، قوم، صادق على، قّدر، وازن، ناقش، صحح، أيد، فند إدعاءات، برر، دافع عن، أدعم بالدليل، اختر موضحاً الأسباب، أعط رتبة.

**5.3 ثبات التحليل:**

من أجل ضمان دقة وموضوعية تصنيف أسئلة الاختبارات النهائية التي أعدها معلمو ومعلمات مبحث العلوم الحياتية للصف الأول الثانوي العلمي إلى المستويات المعرفية الستة، فقد أعتمد نوعان من الثبات هما: الثبات عبر الأشخاص، والثبات عبر الزمن.

**الثبات عبر الأشخاص:** ويعني إعطاء النتائج نفسها أو نتائج متقاربة إذا تم التحليل بواسطة محلل أو أكثر بإتباع نفس قواعد التحليل، على أن يقوم كل منهم بالعمل مستقلاً عن الآخر(شكري والحمادي، 1987)، وللتحقق من هذا النوع من الثبات تم إختيار عينة من (15) ورقة إختبارية بطريقة العينة العشوائية البسيطة، تتضمن هذه الأوراق (378) فقرة، أي ما نسبته (20%) من مجموع الأسئلة؛ أعطيت هذه العينة لثلاثة محللين وهم؛ معلم يحمل درجة الدبلوم العالي في التربية ودرجة الماجستير في القياس والتقويم وذو خبرة في تدريس مبحث العلوم الحياتية، ومعلمة تحمل درجة الدبلوم العالي في التربية ولها خبرة في تدريس المبحث، ومشرف تربوي يحمل درجة الدبلوم العالي في التربية وله خبرة في الإشراف على مبحث العلوم الحياتية، حيث تم عقد لقاء للمحللين لتوضيح قواعد وإجراءات التحليل العملية المتبعة في تحليل وتصنيف الأسئلة وفق قائمة المحكات المعتمدة، ثم قام كل من المحللين بتصنيف وتحليل أسئلة عينة الثبات بشكل مستقل عن الآخر، ثم تم حساب نسب الإتفاق بين الباحث وكل محلل، وبين المحللين أنفسهم لكل سؤال حسب معادلة هولستي الآتية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات التوافق}}{\text{عدد مرات التوافق+ عدد مرات الاختلاف}} \times 100\ \%$$

والجدول (3) يبين نتائج تحليل عينة الثبات عبر الأشخاص.

الجدول (3)

نتائج تحليل عينة الثبات عبر الأشخاص

| رقم الورقة | عدد الأسئلة | أ و ب | | | أ و ج | | | أ و د | | | ب و ج | | | ب و د | | | ج و د | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ت | خ | % | ت | خ | % | ت | خ | % | ت | خ | % | ت | خ | % | ت | خ | % |
| 1 | 20 | 18 | 2 | 90 | 18 | 2 | 90 | 17 | 3 | 85.0 | 18 | 2 | 90 | 16 | 4 | 80 | 17 | 3 | 85 |
| 2 | 19 | 18 | 1 | 95 | 18 | 1 | 94.7 | 18 | 1 | 94.7 | 19 | 0 | 100 | 19 | 0 | 100 | 19 | 0 | 100 |
| 3 | 24 | 21 | 3 | 88 | 24 | 0 | 100 | 23 | 1 | 95.8 | 21 | 3 | 87.5 | 21 | 3 | 87.5 | 23 | 1 | 95.8 |
| 4 | 25 | 22 | 3 | 88 | 22 | 3 | 88 | 22 | 3 | 88.0 | 20 | 5 | 80 | 20 | 5 | 80 | 20 | 5 | 80 |
| 5 | 24 | 24 | 0 | 100 | 23 | 1 | 95.8 | 23 | 1 | 95.8 | 23 | 1 | 95.8 | 23 | 1 | 95.8 | 23 | 1 | 95.8 |
| 6 | 20 | 20 | 0 | 100 | 17 | 3 | 85.0 | 19 | 1 | 95.0 | 19 | 3 | 95 | 19 | 1 | 95 | 17 | 3 | 85 |
| 7 | 23 | 23 | 0 | 100 | 23 | 0 | 100 | 23 | 0 | 100 | 23 | 0 | 100 | 23 | 0 | 100 | 23 | 0 | 100 |
| 8 | 38 | 33 | 5 | 87 | 35 | 3 | 92.1 | 38 | 0 | 100 | 30 | 8 | 78.9 | 33 | 5 | 86.8 | 34 | 4 | 89.5 |
| 9 | 43 | 40 | 3 | 93 | 34 | 9 | 79.1 | 39 | 4 | 90.7 | 32 | 11 | 74.4 | 38 | 5 | 88.4 | 33 | 10 | 76.7 |
| 10 | 23 | 15 | 8 | 65 | 17 | 6 | 73.9 | 21 | 2 | 91.3 | 17 | 6 | 73.9 | 18 | 5 | 78.3 | 17 | 6 | 73.9 |
| 11 | 27 | 20 | 7 | 74 | 21 | 6 | 77.8 | 23 | 4 | 85.2 | 17 | 10 | 63 | 19 | 8 | 70.4 | 18 | 9 | 66.7 |
| 12 | 23 | 21 | 2 | 91 | 23 | 0 | 100 | 22 | 1 | 95.7 | 22 | 1 | 95.7 | 21 | 2 | 91.3 | 22 | 1 | 95.7 |
| 13 | 25 | 24 | 1 | 96 | 20 | 5 | 80 | 24 | 1 | 96.0 | 16 | 9 | 64 | 24 | 1 | 96 | 17 | 8 | 68 |
| 14 | 21 | 21 | 0 | 100 | 21 | 0 | 100 | 19 | 2 | 90.5 | 21 | 0 | 100 | 19 | 2 | 90.5 | 19 | 2 | 90.5 |
| 15 | 23 | 23 | 0 | 100 | 23 | 0 | 100 | 23 | 0 | 100 | 23 | 0 | 100 | 23 | 0 | 100 | 23 | 0 | 100 |
| متوسط نسب الاتفاق | 378 | | | 91 | | | 90 | | | 94 | | | 84 | | | 89 | | | 86 |

حيث:

أ: الباحث      د: المحلل الثالث

ب: المحلل الأول      ت: الاتفاق

ج: المحلل الثاني      خ : الاختلاف

ومن خلال الجدول أعلاه نجد أن نسب الإتفاق بين المحللين مرتفعة لمعظم أسئلة عينة الثبات، والجدول رقم (4) يوضح معاملات الثبات بين المحللين لكل أسئلة عينة الثبات.

الجدول(4)

نسبة الاتفاق بين المحللين

| المحلل | الباحث | الأول | الثاني |
|---|---|---|---|
| الأول | 0.91 | ـ ـ ـ ـ | ـ ـ ـ ـ |
| الثاني | 0.90 | 0.84 | ـ ـ ـ ـ |
| الثالث | 0.94 | 0.89 | 0.86 |

ثم تم إيجاد متوسط نسبة الاتفاق = $\frac{0.86+0.89+0.84+0.94+0.9+0.91}{6}$

= 0.89

وبعد ذلك تم حساب معامل الثبات الكلي حسب معادلة هولستي (Holsti, 1969)

معامل الثبات = ن (متوسط الاتفاق بين المحللين)

1+(ن–1) متوسط الاتفاق بين المحللين

حيث ن = عدد المحللين الذين قاموا بإجراء عملية التحليل

وقد وجد أن معامل الثبات = 4 (0.89 )

1+(3)0.89

= 0.97

**الثبات عبر الزمن:** ويعني إعطاء نفس النتائج تقريباً إذا تم التحليل أكثر من مرة بواسطة الباحث نفسه في أوقات مختلفة (شكري والحمادي، 1987)، حيث قام الباحث بعد مرور (4) أسابيع من تصنيف وتحليل الأسئلة النهائية على المستويات المعرفية الستة، بإعادة التحليل مرة أخرى لنفس عينة الثبات، ثم تم حساب معامل الإتفاق حسب معادلة هولستي بين مرتي التحليل، والجدول (5) يبين نسب الإتفاق في مرتي التحليل للباحث نفسه.

الجدول(5)

نتائج تحليل عينة الثبات عبر الزمن

| رقم الورقة | عدد الأسئلة | الإتفاق | الإختلاف | نسبة الإتفاق% |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 20 | 20 | 0 | 100 |
| 2 | 19 | 19 | 0 | 100 |
| 3 | 24 | 22 | 2 | 91.67 |
| 4 | 25 | 25 | 0 | 100 |
| 5 | 24 | 24 | 0 | 100 |
| 6 | 20 | 18 | 2 | 90 |
| 7 | 23 | 23 | 0 | 100 |
| 8 | 38 | 35 | 3 | 92.11 |
| 9 | 43 | 43 | 0 | 100 |
| 10 | 23 | 23 | 0 | 100 |
| 11 | 27 | 24 | 3 | 88.89 |
| 12 | 23 | 23 | 0 | 100 |
| 13 | 25 | 23 | 2 | 92 |
| 14 | 21 | 20 | 1 | 95.24 |
| 15 | 23 | 23 | 0 | 100 |
| | المتوسط العام | | | 96.66 |

وقد بلغ معامل الثبات بين مرتي التحليل للباحث نفسه (0.97) حسب معادلة هولستي وهي نسبة مرتفعة أيضاً، اعتبرها الباحث مؤشراً قوياً على ثبات عملية تصنيف الأسئلة.

## 6.3 إجراءات التحليل:

اتبع الباحث مجموعة الإجراءات المنهجية في تحليل الأسئلة وفـق الخطـوات الآتية:

1. قراءة السؤال قراءة دقيقة، وتحديد معطياته والمطلوب منه.
2. اعتماد الفقرة الإختبارية كوحدة للتحليل، وهي الفقرة التي يطلب من الطالب الإجابة عنها، وذلك من خلال تحديد الفكرة التي تتضمنها الفقرة الإختبارية، وتحديد مستوى العملية العقلية التي تستجرها الفقرة.

3. وضع الفقرة الإختبارية في المستوى المعرفي المناسب لها من خلال استخدام الإستمارة التي أعدها الباحث لرصد النتائج، والتكرارات في كل مستوى.
4. جمع التكرارات في كل مستوى من المستويات، وحساب نسبها المئوية.

## 7.3 متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات المستقلة

1. النوع الاجتماعي، وينقسم إلى مستويين:
   أ. ذكر
   ب. أنثى
2. المؤهل العلمي وينقسم إلى مستويين:
   أ. بكالوريوس
   ب. أعلى من بكالوريوس
3. سنوات الخبرة وتنقسم إلى ثلاثة مستويات:
   أ. 1-5 سنوات
   ب. 6-10 سنوات
   ج. 11 سنة فأكثر

ثانياً: المتغير التابع: مدى تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى معلمي مبحث العلوم الحياتية للصف الأول الثانوي العلمي في إقليم جنوب الأردن.

## 8.3 المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث برنامج الرزمة الإحـصائية للعلـوم الاجتماعية (spss)، وتم إجراء المعالجات الإحصائية الآتية:

1. استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل مستوى من مستويات بلوم الستة، ولكل مستوى من مستويات متغيرات الدراسة.
2. إختبار مربع كاي chi-square($\chi 2$) لفحص دلالة الفروق بين النسب.
3. معادلة هولستي لإيجاد معامل ثبات التصنيف.

# الفصل الرابع

## عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية التي يعدها معلمو مبحث العلوم الحياتية للصف الأول الثانوي العلمي في إقليم جنوب الأردن، تبعاً لعدد من المتغيرات وهي: (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) ولتحقيق أهداف الدراسة تم جمع معلومات تحليل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، ومن ثم ترميزها وإدخالها للحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وفيما يلي عرضٌ لنتائج الدراسة ومناقشتها.

### 1.4 عرض النتائج ومناقشتها

**أولاً**: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها، والذي نص على:

**"ما نسبة تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى معلمي مبحث العلوم الحياتية للصف الأول الثانوي العلمي في مدارس إقليم جنوب الأردن؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب تكرارات الأسئلة ونسبها المئوية في كـل مستوى من مستويات الأهداف المعرفية حسب تصنيف بلوم، ويبـين الجـدول (6) التكرارات والنسب المئوية لكل مستوى من المستويات.

الجدول(6)

تكرارات الأسئلة ونسبها المئوية في كل مستوى من المستويات المعرفية

| المستوى | تذكر | فهم | تطبيق | تحليل | تركيب | تقويم | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التكرار | 986 | 699 | 60 | 97 | 0 | 0 | 1842 |
| النسبة المئوية % | 53.53 | 37.95 | 3.26 | 5.26 | 0 | 0 | 100 |
| الترتيب | 1 | 2 | 4 | 3 | | | |

ويتضح من الجدول السابق رقم (6) أن الأسئلة في مستوى التذكر جاءت في المرتبة الأولى من أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية للمعلمين، إذ بلغ عددها (986) فقرة وبنسبة (53.53%) من المجموع الكلي للأسئلة، وجاءت الأسئلة في مستوى الفهم في المرتبة الثانية بعدد (699) فقرة وبنسبة (37.95%)، أما الأسئلة في مستوى التطبيق فقد جاءت بعدد (60) فقرة وبنسبة (3.26%)، في حين جاءت الأسئلة في مستوى التحليل بعدد (97) فقرة وبنسبة (5.26%)، ولم ترد أية أسئلة في مستويي التركيب والتقويم، ولا شك بأن المعلمين يعتمدون في إعدادهم للأسئلة على الكتاب المدرسي بصورة مباشرة، والكتاب المدرسي يفترض أن يكون ترجمةً صادقة للنتاجات الخاصة بالمبحث، وعليه فإن المقرر الدراسي أحيانا قد لا يحتوي على كافة مستويات بلوم المعرفية وخاصة المستويات المعرفية العليا، ويبقى هذا الأمر في دائرة الافتراض ما لم يتم فحصه والتاكد منه، وللتأكد فيما إذا كانت أسئلة المعلمين هي إنعكاس لنتاجات الكتاب قام الباحث بتحليل النتاجات الخاصة بمبحث العلوم الحياتية للمستوى الثاني من قبل الباحث والمحللين، ويبين الجدول (7) التكرارات والنسب المئوية للنتاجات في كل مستوى من المستويات حسب تصنيف بلوم.

الجدول(7)

تكرارات النتاجات ونسبها المئوية في كل مستوى من المستويات حسب تصنيف بلوم

| المستوى | تذكر | فهم | تطبيق | تحليل | تركيب | تقويم | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **التكرار** | 2 | 28 | 6 | 15 | 8 | 3 | 62 |
| **النسبة المئوية %** | 3.2 | 45.2 | 9.7 | 24.2 | 12.9 | 4.8 | 100 |
| **الترتيب** | 6 | 1 | 4 | 2 | 3 | 5 | |

ويتضح من الجدول (7) أعلاه أن نتاجات الكتاب جاءت موزعة على مستويات معرفية متعددة، وبنسب متفاوته، حيث أن النتاجات في مستوى الفهم قد احتلت المرتبة الأولى بنسبة (45.2%)، في حين جاءت النتاجات في مستوى التحليل بالمرتبة الثانية بنسبة (24.2%)، وأن النتاجات في مستوى التذكر جاءت

في المرتبة الأخيرة بنسبة (3.2%)، وقد وردت نتاجات في مستويي التركيب والتقويم وبنسب (12.9%) و(4.8%) على التوالي، وفي العودة إلى نتائج السؤال الأول من أسئلة الدراسة يظهر تركّز الأسئلة وبشكل واضح على المستويات الدنيا من تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وإهمال المستويات العليا، الأمر الذي يؤكد أن أسئلة المعلمين ليست انعكاساً لنتاجات المقرر الدراسي، ففي حين جاءت أسئلة المعلمين في مستوى التذكر في المرتبة الأولى، كانت نسبة النتاجات في مستوى التذكر في المرتبة الأخيرة، وفي حين لم ترد أي أسئلة في مستويي التركيب والتقويم في أسئلة المعلمين، كانت هذه المستويات ممثلة في النتاجات وبنسب متفاوتة؛ الأمر الذي يشير الى أن أسئلة المعلمين لم تُمثل النتاجات التعلّم الموضوعة في الكتاب المدرسي، وهذا يعود إلى ضعف وخلل في إعداد الاختبارات التي يعدها المعلمون وليس الى قصور أو ضعف في نتاجات الكتاب المقرر. في الوقت الذي تنادي فيه التربية الحديثة بتنمية مهارات التفكير العليا وعدم الاقتصار على تذكر واسترجاع المادة العلمية فقط، من خلال مطالبة المعلم بوضع أسئلة تشتمل على جميع مستويات الأهداف المعرفية حسب تصنيف بلوم، عن طريق صياغة أسئلة تُمثل مستويات عقلية متقدمة باستخدام محتوى المادة العلمية، ويمكن حصر أسباب تجنب أو إهمال المستويات العليا في الأسئلة بالآتي:

1. سهولة إعداد الأسئلة في المستويات الدنيا، في حين أن وضع أسئلة في مستويات عليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) يحتاج إلى وقت وجهد من قبل المعلمين في الإعداد وفي التصحيح، كما أن إعدادها يحتاج إلى تدريب وتأهيل المعلمين (توق، قطامي، وعدس، 2003).
2. عدم تطبيق المعلمين والمعلمات لخطوات بناء الاختبار التحصيلي الجيد ولا سيما تحليل المحتوى، وبناء جدول المواصفات، الأمر الذي يؤدي إلى عـدم قدرة الاختبار على تغطية جميع جوانب المادة التعليمية، وجميع المـستويات المعرفية، والتركيز على المستويات المعرفية الدنيا وهذا قد يكون بسبب عدم معرفة بعض المعلمين طريقة إعداد كل مـن تحليـل المحتـوى، وجـدول المواصفات (كرامة، 2006)، الأمر الذي يتطلب من أصحاب القـرار فـي

الوزارة والإدارات المدرسية عمل دورات تدريبية للمعلمين في كيفية تحليـل المحتوى وعمل جدول المواصفات، أو قد يكون نتيجة زيادة الأعباء التي تقع على كاهل المعلمين، مما لا يتيح لهم فرصة الإعداد الجيد للاختبار، أو عدم قناعة بعض المعلمين بأهمية كل من تحليل المحتوى وجدول المواصفات.

3. اعتقاد بعض المعلمين بصعوبة الأسئلة التي تتضمن مستويات معرفية عليا، بحيث قد تؤدي هذه الصعوبة إلى إخفاق الطلاب ورسوبهم.
4. إتباع المعلمين والمعلمات استراتيجيات تدريس تقليدية تعتمـد علـى الحفـظ والتلقين، الأمر الذي يجعل أداة التقويم وهي الاختبار انعكاساً طبيعياً لطريقة التدريس، والأداة الأنسب لقياس أهداف التعلم حسب اعتقاد بعض المعلمـين والمعلمات.
5. طبيعة الفكر التربوي لدى معلمي مبحث العلوم الحياتية، وأسلوب التـدريس الذي يمارسه لتحقيق أهداف منهج العلوم الحياتية، حيث يكون جلّ هم المعلم نقل المعلومات والمعارف وتوضيحها وتبسيطها إلى أقصى درجـة ممكنـة، واللجوء إلى تلخيص المادة الدراسية للطلبة (الكندري، 2006).
6. وقد يكون للنظام المتعلق بتعليمات النجاح والرسوب في المدارس دوراً فـي دفع المعلمين لوضع أسئلة في مستويات دنيا لضمان نسبة نجاح تتلاءم مـع هذه الأنظمة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بنسلا (Pancella, 1970) ودراسـة (Oescher and Kirby, 1990) ومع دراسة (القحطاني، 1996) ومع دراسة (Fleming and Chamber, 1998) ودراسـة (مطاوعـة، 2000) ودراسـة (Moulton, 2003) ودراسة (الصرايرة، 2011) ودراسة (الغانم، 1996) ودراسة (الطنطاوي، 1993) ودراسـة (Azar, 2005) ودراسـة (Billah, 1974) ودراسـة (Funk, 1977) ودراسة (كرامة، 2006) والتي أشارت نتائجها إلى ضـعفٍ واضـح فـي تمثيـل المستويات العليا من الأهداف، وتركيز الأسئلة على المستويات الدنيا.

**ثانياً**: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها، والذي نص على:

**"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) في نسبة تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى معلمي مبحث العلوم الحياتية للصف الأول الثانوي العلمي تبعاً لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال تم رصد التكرارات والنسب المئوية للأسئلة في كل مستوى من مستويات بلوم تبعاً لمتغيرات الدراسة، ولمعرفة دلالة الفروق بين تكرارات الأسئلة في كل مستوى من مستويات بلوم ومتغيرات الدراسة، فقد تم استخدام مربع كاي($\chi^2$) الإحصائي، باستخدام برنامج الرزمة الاحصائية (spss)، وعليه يمكن عرض نتائج هذا السؤال حسب متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

**أولاً: متغير النوع الاجتماعي** : ويقع في مستويين (ذكر، وإنثى) وقد تم رصد التكرارات والنسب المئوية للأسئلة التي أعدها المعلمون والمعلمات في كل مستوى من مستويات بلوم، كما في الجدول (8).

الجدول(8)

التكرارات والنسب المئوية للأسئلة حسب تصنيف بلوم تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

| المستوى | التذكر | | الفهم | | التطبيق | | التحليل | | التركيب | | التقويم | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المتغير | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | |
| ذكر | 253 | 56.6 | 157 | 35.12 | 10 | 2.24 | 27 | 6.04 | 0 | 0 | 0 | 0 | 447 |
| أنثى | 733 | 52.54 | 542 | 38.85 | 50 | 3.58 | 70 | 5.01 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1395 |

يوضح الجدول (8) أن نسبة الأسئلة في مستوى التذكر احتلت المرتبة الأولى إذ بلغت عند المعلمين (56.6%) من المجموع الكلي لأسئلة المعلمين، في حين بلغ مستوى التذكر عند المعلمات نسبة (52.54%) من المجموع الكلي لأسئلة المعلمات، كما أن الأسئلة في مستوى الفهم جاءت في المرتبة الثانية بنسبة بلغت (35.12%) من المجموع الكلي لأسئلة المعلمين، في حين بلغت بنسبة (38.85%) من المجموع الكلي لأسئلة المعلمات، في حين جاءت الأسئلة في مستوى التطبيق

بنسبة (2.24%) من المجموع الكلي لأسئلة المعلمين، وبنسبة (3.58%) من المجموع الكلي لأسئلة المعلمات، أما الأسئلة في المستويات المعرفية العليا (التحليل والتركيب) فقد جاءت بنسبة (6.04%) و(5.01%) على التوالي، أما الأسئلة في مستوى التقويم فلم ترد في أي من أسئلة المعلمين والمعلمات.

كما يلاحظ من الجدول أعلاه وجود فروق ظاهرية بين المعلمين والمعلمات في مدى تمثيل أسئلتهم لمستويات الأهداف المعرفية تبعاً للنوع الاجتماعي ولمعرفة دلالة هذه الفروق فقد تم استخراج قيمة مربع كاي كما في الجدول (9).

الجدول(9)

نتائج إختبار مربع كاي لتحديد الفروق بين الأسئلة حسب تصنيف بلوم تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

| مستوى الأسئلة / النوع الاجتماعي | التذكر | | الفهم | | التطبيق | | التحليل | | درجات الحرية | قيمة مربع كاي المحسوبة | قيمة مربع كاي الجدولية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | القيمة الملاحظة | القيمة المتوقعة | القيمة الملاحظة | القيمة المتوقعة | القيمة الملاحظة | القيمة المتوقعة | القيمة الملاحظة | القيمة المتوقعة | | | | |
| ذكر | 253 | 239.3 | 157 | 169.6 | 10 | 14.6 | 27 | 23.5 | 3 | 4.839 | 7.81 | 0.184 |
| أنثى | 733 | 746.7 | 542 | 529.4 | 50 | 45.4 | 70 | 73.5 | | | | |

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha\leq0.05$) في تمثيل أسئلة الاختبارات النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى معلمي مبحث العلوم الحياتية للصف الأول الثانوي العلمي تُعزى للنوع الاجتماعي، أي أن المعلمين والمعلمات لا يختلفون من حيث الضعف في تمثيل الأسئلة التي وضعوها للمستويات المعرفية.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الظروف البيئية والاجتماعية والثقافية التي يعيشها كلا الجنسين متشابهة، وكذلك المدارس التي يعملون فيها، والإمكانات المادية والبيئية

والتعليمية متشابهة ولاسيما خضوعهم لنظام تعليمي واحد، كما أن المساقات التي يدرسها المعلمون والمعلمات في الكليات الجامعية متشابهة والدورات التي يحضرها المعلمون والمعلمات أثناء فترة إعدادهم للخدمة هي نفس الدورات والبرامج، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Moulton, 2003) ودراسة (هياجنة، 1998) ودراسة (الصرايرة، 2011) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في نسبة توزيع الأسئلة تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

**ثانياً: متغير المؤهل العلمي**: ويقع في مستويين (البكالوريوس، وأعلى من البكالوريوس) وقد تم رصد التكرارات والنسب المئوية للأسئلة التي أعدها المعلمون الذين يحملون درجة البكالوريوس، والمعلمون الذين يحملون درجة أعلى من البكالوريوس في كل مستوى من مستويات بلوم، كما في الجدول (10).

الجدول(10)

التكرارات والنسب المئوية للأسئلة حسب تصنيف بلوم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

| المستوى | التذكر | | الفهم | | التطبيق | | التحليل | | التركيب | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المؤهل العلمي | العدد | % | العدد | % | العدد | % | العدد | % | العدد | % | العدد | % |
| بكالوريوس | 735 | 55 | 508 | 38 | 35 | 2.7 | 58 | 4.3 | 0 | 0 | 1336 | 100 |
| أعلى من بكالوريوس | 251 | 49.6 | 191 | 37.75 | 25 | 4.94 | 39 | 7.7 | 0 | 0 | 506 | 100 |

من الجدول السابق يتبين أن نسبة أسئلة التذكر عند المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس (55%)، وعند الذين يحملون مؤهل أعلى من البكالوريوس (49.6%) من المجموع الكلي لأسئلة كل منهم، ونسبة أسئلة الفهم عند حملة البكالوريوس (38%)، وعند الذين يحملون مؤهلاً أعلى من البكالوريوس (37.75%) من المجموع الكلي لأسئلة كل منهم، وبلغت نسبة التطبيق للمعلمين حملة البكالوريوس (2.7%)، بينما بلغت النسبة (4.94%) للمعلمين الذين يحملون مؤهلاً أعلى من البكالوريوس، من المجموع الكلي لأسئلة كل منهم، في حين بلغت النسبة لمستوى التحليل عند المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس (4.3%)

ونسبة (7.7%) للذين يحملون مؤهلاً أعلى من البكالوريوس، من المجموع الكلـي لأسئلة كل منهم أما الأسئلة في مستوى التركيب والتقويم فلـم تـرد عنـد أي مـن المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس والمعلمين الذين يحملون درجة أعلى من البكالوريوس.

كما يلاحظ من الجدول أعلاه وجود فروق ظاهرية بـين المعلمـين الـذين يحملون درجة البكالوريوس والمعلمين الذين يحملون درجة أعلى من البكـالوريوس في مدى تمثيل أسئلتهم لمستويات الأهداف المعرفية تبعاً للمؤهل العلمي، ولمعرفـة دلالة الفروق فقد تم استخراج قيمة مربع كاي كما في الجدول (11).

الجدول(11)

نتائج اختبار مربع كاي لتحديد الفروق بين الأسئلة حسب تصنيف بلوم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

| مستوى الأسئلة / المؤهل العلمي | التذكر | | الفهم | | التطبيق | | التحليل | | درجات الحرية | قيمة مربع كاي المحسوبة | قيمة مربع كاي الجدولية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | القيمة الملاحظة | القيمة المتوقعة | القيمة الملاحظة | القيمة المتوقعة | القيمة الملاحظة | القيمة المتوقعة | القيمة الملاحظة | القيمة المتوقعة | | | | |
| بكالوريوس | 735 | 715.1 | 508 | 507 | 35 | 43.5 | 58 | 70.4 | 3 | 15.981 | 7.81 | 0.001 |
| أعلى من بكالوريوس | 251 | 270.9 | 191 | 192 | 25 | 16.5 | 39 | 26.6 | | | | |

ويتضح من الجدول (11) أعلاه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) في تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى معلمي مبحث العلوم الحياتية للصف الأول الثانوي العلمي تُعزى للمؤهل العلمي، ولصالح المعلمين الذين يحملون مؤهلات أعلى من البكالوريوس، أي أن المعلمين الذين يحملون مؤهلا أعلى من البكالوريوس يميلون الى تمثيل مستويي التطبيق والتحليل بشكل أكبر من المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس فقط، حيث أن المجموعة التي تحمل مؤهلات أعلى من البكالوريوس وضعت (251) سؤالاً، في مستوى الفهم بينما كان من المتوقع أن تضع (270.9)

سؤالاً، في حين أن المجموعة التي تحمل مؤهل البكالوريوس فقط قد وضعت (735) سؤالاً، بينما كان من المتوقع أن تضع (715.1) سؤالاً، وعليه نلاحظ زيادة عدد الأسئلة في مستوى التذكر لدى المعلمين ذوي مؤهل البكالوريوس فقط على حساب الأسئلة في مستويات التطبيق والتحليل، حيث في مستوى التطبيق كان من المتوقع أن يضعوا (43.5) سؤالاً ولكنهم وضعوا (35) سؤالاً وفي مستوى التحليل كان من المتوقع أن يضعوا (70.4) سؤالاً بينما نجدهم وضعوا (58) سؤالاً، أما المعلمين الذين يحملون مؤهلاً أعلى من البكالوريوس فقد وضعوا (25) سؤالاً في مستوى التطبيق بينما كان من المتوقع أن يضعوا (16.5) سؤالاً فقط، كما وضعوا في مستوى التحليل (39) سؤالاً بينما كان من المتوقع أن يضعوا (26.6) سؤالاً فقط، وهذا يدل على تركيز المعلمين الذين يحملون مؤهلات أعلى من البكالوريوس على المستويات العليا.

وقد يعود السبب إلى أن الذين يحملون مؤهلاً أعلى من البكالوريوس يمتلكون قاعدة معرفية أكبر، وفهماً أدق للحدود الفاصلة بين مستويات الأهداف حسب تصنيف بلوم، كما أنهم يمتلكون خبرات ومهارات جيدة في المادة العلمية التي يدرسونها وفي صياغة أسئلة تُمثل جميع المستويات المعرفية وذلك بحكم أنهم يتلقون العديد من المساقات التربوية من بينها القياس والتقويم أكثر من حملة مؤهلات البكالوريوس فقط، وهذا يدفعهم إلى وضع مزيد من الأسئلة المتعلقة بالمستويات العليا للأهداف، وذلك لأن التأهيل التربوي خطوة من الخطوات الهامة في مجال الإعداد والتدريب للمعلمين والهادفة إلى تطوير وتنمية مهاراتهم وزيادة فهمهم لطبيعة عملية التدريس، ورفع مستوى الكفاءات التربوية المهنية والعلمية من خلال تمكين المعلم من امتلاك المهارات والخبرات والمعارف العلمية النظرية والعملية التي تؤهله لقيادة وتوجيه العملية التربوية، ولا سيما الكفايات والمهارات المتعلقة بالتقويم، وخاصة مهارة وضع أسئلة تُمثل كافة المستويات حسب تصنيف بلوم.

وتبرز هذه الأهمية التربوية للتأهيل التربوي (الدبلوم بعد البكالوريوس) بشكل أكبر للمعلمين المتخرجين في كليات غير التربوية (علوم، وآداب) من خلال تأهيلهم

لممارسة مهنة التدريس عن طريق تزويدهم بالمعارف والمهارات التي تساعدهم على النجاح في مهنة التدريس.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Blak, 1980) ودراسة (طاهر وزيتون، 1987) ودراسة (هياجنة، 1998)، وتتفق مع دراسة (القديرات، 2008) ومع دراسة (الصرايرة، 2011) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في نسبة توزيع الأسئلة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

**ثالثاً: متغير سنوات الخبرة:** تمثل الخبرة أحد متغيرات الدراسة وتقع في ثلاثة مستويات ( 1-5، 6-10، 11فأكثر) وقد تم رصد التكرارات والنسب المئوية للأسئلة التي أعدها المعلمون الذين خبرتهم التدريسية من (1-5) سنوات والمعلمين الذين خبرتهم من (6-10) سنوات والمعلمين الذين خبرتهم التدريسية تزيد عن (11) سنة، في كل مستوى من مستويات بلوم، كما في الجدول (12).

الجدول(12)

التكرارات والنسب المئوية للأسئلة حسب تصنيف بلوم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

| المستوى | التذكر | | الفهم | | التطبيق | | التحليل | | التركيب | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| سنوات الخبرة | العدد | % | العدد | % | العدد | % | العدد | % | العدد | % | العدد | % |
| 5-1 | 375 | 56 | 254 | 38 | 8 | 1.2 | 32 | 4.8 | 0 | 0 | 669 | 100 |
| 10-6 | 305 | 54 | 184 | 32.5 | 30 | 5.3 | 46 | 8.1 | 0 | 0 | 565 | 100 |
| أكثر من 11 | 306 | 50.3 | 261 | 43 | 22 | 3.6 | 19 | 3.1 | 0 | 0 | 608 | 100 |

من الجدول(12) أعلاه يتبين أن نسبة أسئلة التذكر عند المعلمين الذين خبرتهم من (1-5) سنوات بلغت (56%) وعند الذين خبرتهم من (6-10) سنوات بلغت نسبة (54%)، أما المعلمين الذين خبرتهم أكثر من (11) سنة فقد بلغت عندهم (50.3%) من المجموع الكلي لأسئلة كل فئة، أما نسبة أسئلة الفهم عند المعلمين الذين خبرتهم من (1-5) سنوات فقد بلغت (38%) وعند الذين خبرتهم من (6-10) سنوات بلغت نسبة (32.5%)، أما عند المعلمين الذين خبرتهم أكثر من (11) سنة فقد بلغت (43%)، من المجموع الكلي لأسئلة كل فئة، في حين جاءت نسبة أسئلة التطبيق

عند المعلمين الذين خبرتهم من (5-1) سنوات (%1.2)، وعند الذين خبرتهم من (10-6) سنوات بلغت نسبة (%5.3)، أما عند المعلمين الذين خبرتهم أكثر من (11) سنة فقد بلغت (%3.6) من المجموع الكلي لأسئلة كل فئة، وجاءت نسبة أسئلة التحليل عند المعلمين الذين خبرتهم من (5-1) سنوات (%4.8)، وعند الذين خبرتهم من (10-6) سنوات بلغت نسبة (%8.1)، أما عند المعلمين الذين خبرتهم أكثر من (11) سنة فقد بلغت (%3.1) من المجموع الكلي لأسئلة التحليل، ولم ترد أية أسئلة في مستوى التركيب والتقويم عند أي من فئات هذا المتغير.

كما يلاحظ من الجدول (12) أعلاه وجود فروق ظاهرية بين المعلمين الذين خبرتهم (5-1) سنوات والمعلمين الذين خبرتهم من (10-6) سنوات والمعلمين الذين خبرتهم أكثر من (11) سنة في مدى تمثيل أسئلتهم لمستويات الأهداف المعرفية تبعاً لسنوات الخبرة ولمعرفة دلالة الفروق فقد تم استخراج قيمة مربع كاي كما في الجدول (13).

الجدول(13)

نتائج اختبار مربع كاي لتحديد الفروق بين الأسئلة حسب تصنيف بلوم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

| مستوى الأسئلة | التذكر | | الفهم | | التطبيق | | التحليل | | درجات الحرية | قيمة مربع كاي المحسوبة | قيمة مربع كاي الجدولية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| سنوات الخبرة | القيمة الملاحظة | القيمة المتوقعة | القيمة الملاحظة | القيمة المتوقعة | القيمة الملاحظة | القيمة المتوقعة | القيمة الملاحظة | القيمة المتوقعة | | | | |
| 1--5 | 375 | 358.1 | 254 | 253.9 | 8 | 21.8 | 32 | 35.2 | | | | |
| 6--10 | 305 | 302.4 | 184 | 214.4 | 30 | 18.4 | 46 | 29.8 | 6 | 41.005 | 12.59 | 0.000 |
| 11--23 | 306 | 325.5 | 261 | 230.7 | 22 | 19.8 | 19 | 32 | | | | |

ويتضح من الجدول (13) أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى معلمي مبحث العلوم الحياتية للصف الأول الثانوي العلمي تُعزى لسنوات الخبرة، ولصالح الفئة التي خبرتها من (10-6) سنوات حيث أن

المعلمين الذين خبرتهم من (1-5) سنوات يركزون على المستويات الدنيا من تصنيف بلوم، فقد وضعوا (375) سؤالاً في مستوى التذكر، بينما كان من المتوقع أن يضعوا (358.1) سؤالاً في هذا المستوى، وقد وضعوا (8) أسئلة في مستوى التطبيق، بينما كان من المتوقع أن يضعوا (21.8) سؤالاً وهذا يشير إلى إهمال هذا المستوى في أسئلة المعلمين الذين من (1-5)، وقد جاءت القيم الملاحظة والقيم المتوقعة متقاربة في مستويي الفهم والتحليل لهذه الفئة.

أما المعلمين الذين خبرتهم من (6-10) سنوات فقد وضعوا (305) سؤالاً في مستوى التذكر، بينما كان من المتوقع أن يضعوا (302.4) سؤالاً، أما في مستوى الفهم فقد وضعوا (184) سؤالاً بينما كان المتوقع أن يضعوا (214.4) سؤالاً وهذا يدل على عدم التركيز على هذا المستوى من مستويات بلوم، بالمقابل نلاحظ أن هذه الفئة ركزت وبشكل ملحوظ على مستوى التطبيق فقد وضعت (30) سؤالاً، في حين كان من المتوقع أن تضع (18.4) سؤالاً فقط، والأمر ينطبيق على الأسئلة في مستوى التحليل فقد وضعت هذه الفئة (46) سؤالاً، بينما كان من المتوقع أن تضع (29.8) سؤالاً فقط، الأمر الذي يشير إلى تركيز هذه الفئة على أسئلة التطبيق والتحليل، في حين أن المعلمين الذين خبرتهم (11 سنة فأكثر) فنجدهم قد وضعوا (306) سؤالاً في مستوى التذكر، في حين كان من المفترض أن يضعوا (325.5) سؤالاً وهذا يشير إلى عدم التركيز على هذا المستوى، وفي المقابل نلاحظ أن هذه الفئة قد ركزت بشكل ملموس على الأسئلة في مستوى الفهم فقد وضعوا (261) سؤالاً وكان من المتوقع أن يضعوا فقط (2307.) سؤالاً، كما أنهم وضعوا (22) سؤالاً في مستوى التطبيق وكان من المفترض أن يضعوا (198.) سؤالاً فقط، إلا أن هذه الفئة قد أهملت الأسئلة في مستوى التحليل حيث وضعوا (19) سؤالاً بينما كان من المفترض أن يضعوا (32) سؤالاً، وخلاصة النتيجة أن المعلمين الذين تقع خبراتهم في الفئة من (6-10) سنوات يميلون إلى تمثيل مستويي التطبيق والتحليل بشكل أكبر من المعلمين الذين تقع خبراتهم في الفئات من (1-5) و( 11 فأكثر ) سنة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن السنوات الأولى والتي تقع في الفئة مـن (1-5) سنوات من خدمة المعلم تُمثل امتداداً لممارسة المعلم لما تعلمه وتدرب عليه في إعداده وتاهيله، وبالتالي لم تنضج لديه خبرة كافية في صياغة الأسـئلة، ولاسـيما الأسئلة ذات المستويات العليا، ويميل المعلم خلال هذه الفترة إلى تقديم أسئلة مباشرة تُركّز بشكل أكبر على المستويات الدنيا من هرم بلوم، في حين أنـه ومـع إزديـاد الخبرة ومـرور السنوات لاسيما الفترة الممتدة من (6-10) سنوات فإنـه تتعمـق خبرة المعلم في الممارسات التدريسية وخصوصاً المتعلقة بكفايات التقويم، وأدى ذلك إلى تراكم نوعي للخبرات التدريسية وخصوصاً الكفايات التقويمية المتعلقة بتمثيـل كافة مستويات الأهداف المعرفية، حيث يصبح لدى المعلم ملف يشبه بنـك الأسـئلة يحتفظ فيه المعلم بالأسئلة التي تتمتع بخصائص جيدة وأهم هذه الخصائص صـدق المحتوى، وصدقها التمييزي، وانسجامها أو مناسبتها للهدف التدريسي الذي تقيـسه، وينمو هذا الملف كماً ونوعاً مع مرور الزمن بحيث يعتبر أحد المؤشرات التي تدل على أن لدى المعلم خبرة فعلية وليس مجرد سنوات تمضي.

أما مع مرور السنوات الطويلة في خدمة المعلم (11 سنة فأكثر) فإن عوامل التعب وخصوصاً في عميات إعداد الاختبارات وعمليات التصحيح، إضافة إلى عوامل الملل والروتين التي تسيطر على طبيعة عمل المعلم، ويصبح أكثر ميلاً على إعادة وإنتاج نفسه مرة أخرى من خلال إعادة أسئلة السنوات السابقة دون تنقيح أو مراجعة أو استبعاد للفقرات غير الملائمة إحصائياً أو منطقياً وهذا يؤدي إلى ضعف في نوعية الأسئلة والفقرات التي يضعها المعلم.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسـة (Moulton, 2003) ودراسـة (هياجنـة، 1998) ودراسة (الصرايرة، 2011)، وتتفق مع دراسة (القديرات، 2008) التـي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في نسبة توزيع الأسئلة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

## 2.4 التوصيات:

في ضوء نتائج التحليل والاستنتاجات البحثية السابقة فـإن الدراسـة تقتـرح التوصيات التربوية العلمية والعملية التالية:

1. عقد دورات تدريبية متخصصة للمعلمين في كيفية بناء الاختبارات التحصيلية وفق الأسس العلمية، وذلك قبل وأثناء الخدمة، تشمل التدريب على عمل تحليل المحتوى وعمل جدول المواصفات، ومراعاة المواصفات الفنية في كتابة الفقرات الإختبارية في جميع المستويات المعرفية.
2. ضرورة تفعيل دور المشرف التربوي في مساعدة المعلمين ذوي الخبرات الأقل، في إعداد اختبارات بمواصفات تحقق المعايير المطلوبة في الاختبار الجيد، وضرورة قيامهم بعملية تقويم وتحليل للأسئلة التي يعدها المعلمون في كافة المراحل الدراسية بشكل مسبق لضمان تقديم تغذية راجعة قبل موعد الاختبار.
3. ضرورة مراعاة المعلمين لجميع المستويات المعرفية عند وضع الأسئلة النهائية.
4. تفعيل الإرشادات والتعليمات الواردة في كتاب" مرشـد المعلـم فـي بنـاء الاختبارات التحصيلية" الذي أصدرته وزارة التربية والتعليم عام 2000م.
5. ضرورة العمل من قبل وزارة التربية والتعليم على برنامج حاسوبي يقوم بتحديد المستوى المعرفي للهدف أو السؤال، بالإعتماد على معايير ومحكات علمية دقيقة تضعها لجنة مختصة.
6. إجراء دراسة تهدف إلى قياس مدى معرفة وممارسة معلمين مبحث العلوم الحياتية والمعلمين بشكل عام في الأردن لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية.
7. ضرورة إجراء دراسات مماثلة تهدف إلى تحليل وتقويم أسئلة الاختبارات في مباحث ومراحل دراسية أخرى لمعرفة مواطن القوة والضعف.

## المراجع

### أ- المراجع باللغة العربية


أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (1977). **علم النفس التربوي**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

أبو علام، رجاء (2005). **تقويم التعلم**. دار المسيرة، عمان

أبو لبده، سبع (1985). **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي**. جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان.

بلوم، بنجامين وآخرون (1985). **نظام تصنيف الأهداف التربوية**. ترجمة: محمد الخوالدة وصادق عودة، دار الشروق، جدة.

بني خالد، محمد و حمادنه، اياد(2011). درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية لمهارات صياغة الاهداف السلوكية. **مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)**، 19 (1)، ص619- 645.

توق، محي الدين؛ قطامي، يوسف؛ عدس، عبدالرحمن (2003). **أسس علم النفس التربوي**. دار الفكر، عمان.

الخوالدة، ناصر؛ المشاعلة؛ مجدي، والقضاة، محمد (2007). دراسة تقويمية لأسئلة امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردنية في مبحث العلوم الإسلامية من الأعوام 1997- 2005 في ضوء المستويات المعرفة. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، 21(2) ص 395-420.

الرواشدة، إبراهيم؛ الهزايمة، عبدالرزاق؛ مهيدات، عبدالحكيم؛ أبو أصفر، رزق؛ الثوابيه، أحمد؛ الغرايبه، أحمد وآخرون (2000). **مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية**. وزارة التربية والتعليم، عمان.

الرواضية، صالح؛ الساطاني، عبدالحسين؛ والبشايرة، زيد (2004). تحليل وتقويم اسئلة الاختبارات النهائية للمواد التي يدرسها طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة. **أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية** 15(4) ص 427-454.

الزغول، عماد(2004). **مبادئ علم النفس التربوي**. دار الكتاب الجامعي، العين.

زيتون، عايش (1999). **أساليب تدريس العلوم**. دار الشروق، عمان.

زيتون، كمال (1996). **التدريس: نماذجه ومهاراته**. المكتب العالمي للكمبيوتر، الاسكندرية.

سويدان، خالد (2009). دراسة تحليلية تقويمية للأسئلة الواردة في كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر على الصف الأول الثانوي في مدارس الجمهورية العربية السورية وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي. **مجلة جامعة دمشق**، 25(1+2) ص 551-575.

شكري، أحمد، والحمادي، عبدالله (1987). منهجية أسلوب تحليل المضمون وتطبيقاته في التربية، دراسات في المناهج الدراسية. **مركز البحوث التربوية**، 19(1)، ص 400- 425 جامعة قطر، الدوحة.

الصرايرة، آيات (2011). **دراسة تحليلية لأنماط الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الإجتماعية والوطنية للصفوف الرابع والخامس الأساسيين في لواء المزار الجنوبي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

الصلاحي، عبدالسلام (2008). تقويم الاختبارات النهائية في جامعة صنعاء في ضوء معايير الاختبارات الجيدة. **مجلة الباحث الجامعي**، 17(6) ص 261-288.

طاهر، محمود و زيتون، عايش(1987). أثر فهم معلم الكيمياء لطبيعة العلم في نوعية أسئلة امتحاناته المدرسية. **مجلة العلوم الإجتماعية**، 12(7) ص 121-144.

طعيمه، رشدي (1987). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه أسسه استخداماته**. دار الفكر العربي، القاهرة.

الطنطاوي، رمضان (1993). المستويات المعرفية التي تقيسها الاختبارات النهائية وأسئلة كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة، دراسة تحليلية، **مجلة كلية التربية جامعة دمياط**، 19(3) ص 93-114.

العبادي، رائد ( 2006 ). **الاختبارات المدرسية**. مكتبة المجتمع العربي، عمان.

عبيدات، سليمان(1988). **القياس والتقويم التربـوي**. جمعيـة عمـال المطـابع التعاونية، عمان.

عدس، عبدالرحمن (2002). **دليل المعلم في بناء الاختبـارات التحـصيلية**. دار الفكر، عمان.

عرفه، محمود (1982). **تطوير امتحانات المواد الاجتماعيـة الـصف الـسادس الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

عطيفه، حمدي (1996). **منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية**. دار النشر للجامعات، القاهرة.

علام، صلاح الدين(2006). **القياس والتقـويم التربـوي والنفـسي أساسـياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. دار الفكر العربي، القاهرة.

علام، صلاح الدين (2005). **الإختبارات والمقـاييس التربويـة والنفـسية**. دار الفكر، عمان.

عوده، احمد (2002**). القياس والتقويم في العملية التدريسية**. دار الأمل، إربد.

الغانم، غانم (1996). **تقويم أسئلة اختبارات العلوم لتلاميذ المرحـلة المتوسطة بمدينة الرياض.** رسالة ماجستير غير منـشورة، جامعـة الملـك سـعود السعودية.

فوزي، مؤيد وقطبي، طاهر(2005**). تقويم العملية التدريسية.** دار الكتاب الجـامعي، غزة.

القحطاني، سالم (1996). تقويم أسئلة الاختبارات النهائية والأسئلة الـواردة فـي كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في منطقة أبهـا التعليميـة**.** **المجلة التربوية،** 11 (41) ص 69-93.

القديرات، رائد (2008). **تقويم أسئلة الامتحانات المدرسـية النهائيـة لمعلمـي الرياضيات في المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء تـصنيف بلـــوم تبعاً لمستوى خبرة المعلم ومؤهله العلمي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

قطامي، يوسف (2009). **مبادئ علم النفس التربوي**. دار الفكر، عمان.

الكبيسي، عبدالواحد، وربيع، هادي (2008). **الاختبارات التحصيلية المدرسية (أسس بناء وتحليل أسئلتها)**. مكتبة المجتمع العربي، عمان.

كرامة، ريما (2006). **تقويم أسئلة الامتحانات النهائية لمادة علوم الحياة والصحة للصف التاسع وفق المستويات المعرفية عند بلوم، والصعوبات التي تواجه المعلمين في إعدادها من وجهة نظر المعلم والموجه**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

الكندري، علي(2006). مدى تمثيل أهداف تدريس العلوم في دفاتر تحضير الدروس لمعلمي العلوم بدولة الكويت. **المجلة التربوية**، 20(80) ص 69-98.

مراد، صلاح و سليمان، أمين (2002). **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها**. دار الكتاب الحديث، القاهرة.

المطاوعة، فاطمة(2000). أسئلة القراءة وامتحاناتها في المرحلة الابتدائية بدولة قطر"دراسة تحليلية تقويمية. **مجلة مركز البحوث التربوية**، 9(18) ص27-57.

المطاس، عبده (1997). **تحليل المناهج النظرية والتطبيق**. دار المنار للطباعة، صنعاء.

منسي، محمود (1998). **التقويم التربوي**. دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

الناشف، سلمى (2001). **دليلك في تصميم الاختبارات**. دار البشير، عمان.

النبهان، موسى (2004). **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**. دار الشروق، عمان.

النجار، نبيل جمعة (2010). **القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية Spss**. دار الحامد، عمان.

نشواتي، عبدالمجيد (1996). **علم النفس التربوي**. دار الفرقان، عمان.

هياجنة، أحمد ( 1998 ). **تقويم الأسئلة الكتابية الاختبارية التي يعدها معلمو اللغة العربية في المرحلة الثانوية وفق تصنيف بلوم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

## ب- المراجع باللغة الإنجليزية


Anastasi, A. (1988). **Psychological Testing**, 6th Ed., New York, Macmillan.

Azar, A. (2005). Analysis of Turkish High – School Physics Examination Questions and University Entrance Examination Questions According to Blooms Taxonomy. **Journal of Turkish Science Education**. 2(2), Pp 144-150.

Billah V. (1974). **An Analysis of Teacher Made Items in Light of the Taxonomic Objective of Education Science**, 12 (3), Pp 209-219.

Black, R. (1980). An Analysis of Levels of Thinking in Nigerian Science Teachers Examination. **Journal of Research in Science teaching**, 17(4), Pp. 301-306.

Fleming, M & Chambers, B.(1998). Teacher Made Test, Windows on the Class Room. **(ERIC Document Reproduction Service)** No. Ed. 182465.

Funk, H.(1977).An Examination of The Levels of Questions on Standardized Tests for Elementary Science , **Science and Children**,14(4), Pp30-32.

Holsti, O. ( 1969) . **Content Analysis for the Social Sciences and the Humanities** . Addison Wesley Publishing company

Moulton.M.(2003).Effects of Level Review And Sequence of Inserted Questions of Test Processing. **Journal of Education Psychohogy**.73. Pp 427-436.

Oescher, J and Kirby, P (1990). **Assessment in Specialand Remidal Education,** 4thEd , USA : Houghton Mifflin Company.

Sevilay, K, Sevim, Orhan, K and Salih, C (2003). Analysis of Turkish High – School Chemistry – Examination Questions According to Blooms Taxonomy. **Chemistry Education Research And Practice**, 4 (1), Pp.25-30

Yavus, D (2009). Analysis of Biology Exam Questions (Erzurum Case). **Ekev Akademi Dergisi**. 40(1), Pp.123-135.

# الملحق (أ)

# استمارة التحليل

# استمارة التحليل

| المديرية | اسم المدرسة | رقم الورقة | الجنس | المؤهل | الخبرة | تذكر | فهم | تطبيق | تحليل | تركيب | تقويم | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| المجموع | | | | | | | | | | | | |

# الملحق (ب)

## الكتب الرسمية لتسهيل مهمة الباحث